Francisca Melo Agapito

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.ª. Drª Andreia A. Guimarães Strohschoen

Co-orientadora: Prof.ª. Drª Maria Isabel Lopes

Lajeado, junho de 2015

Francisca Melo Agapito

FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA

A Banca examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudos do Currículo e Avaliação.

Prof.ª. Drª. Andreia A. Guimarães Strohschoen (Orientadora)
Centro Universitário UNIVATES

Prof.ª. Drª. Maria Isabel Lopes (Co-orientadora)
Centro Universitário UNIVATES

Prof.ª. Drª. Silvana Neumann Martins
Centro Universitário UNIVATES

Prof.ª. Drª. Miriam Ines Marchi
Centro Universitário UNIVATES

Prof.ª. Drª Claudete Rempel
Centro Universitário UNIVATES

Lajeado, junho de 2015

Dedico este trabalho a meus pais Socorro e Francisco que lutaram com muito afinco para que eu pudesse trilhar novos caminhos intelectuais, à minha sogra Ivanilde por acreditar no meu potencial, ao meu esposo Marcone, meu porto seguro nos momentos mais inóspitos e a meu filho Gabriel maior herança de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente por me abençoar em poder cursar este mestrado, por me guiar nos momentos mais difíceis de minha caminhada acadêmica, dando-me luz nas complexidades no pensar e possibilitando-me trilhar de forma coerente caminhos até então desconhecidos.

Aos meus pais que trabalharam muito para que hoje eu pudesse ter a possibilidade de caminhar em territórios intelectuais, a priori, tão sonhados, e concretizados neste instante, territórios que nunca se esgotam, mas se expandem como a vida no horizonte de cada pessoa.

Ao meu esposo Marcone, que respeitou em muitos momentos minha ausência, minha angústia, e compartilhou de minha felicidade a cada passo concretizada com sucesso nesta etapa de minha vida. Igualmente a meu filho Gabriel que apesar de sua pouca idade, respeitou os momentos de pensamentos e construções advindas deste trabalho, dando-me palavras de conforto e força perante os percalços que surgiram.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, em especial Veríssima, Ana Cláudia, Luciléia, Rosijane, Aparecida e Telma, de Imperatriz-MA, que me acolheram em grupo e nos tornamos uma família nesta caminhada, e a meu amigo Marcelo, parceiro de trabalhos, grupos de apresentações e artigos, hoje e sempre.

À minha família advinda de meu esposo, primeiramente minha querida sogra Ivanilde que me acolheu, que me ensinou a amar a pessoa surda como um ser que possui direitos, deveres e possibilidades, acreditou em mim e oportunizou-me a

construir uma vida profissional embasada na área da educação de surdos.

Cito também os demais familiares que vieram dessa árvore genealógica, pois me receberam como membro, auxiliando e me encaminhando em muitos momentos de minha vida, me compreenderam em situações adversas e me apoiaram incondicionalmente.

A minha querida e estimada orientadora, Professora Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen pela extraordinária orientação, lições aprendidas e principalmente paciência ao longo desse percurso, bem como no decorrer do meu amadurecimento intelectual. Foi um privilégio tê-la como orientadora. À minha co-orientadora, professora Dra. Maria Isabel Lopes pelos momentos dedicados na busca de um trabalho coerente com a área pretendida, pelos ensinamentos e compreensão durante a construção do trabalho.

A todos os professores do Mestrado em Ensino que fizeram parte dessa etapa de minha vida acadêmica e profissional, fruto de muito estudo e esforço, contribuindo de maneira significativa para que eu pudesse entender a complexidade do ato de ensinar, além de oportunizar mais conhecimentos que serviram de base para um trabalho consciente e dinâmico no meu laboro.

Às professoras doutoras da banca de qualificação: Miriam Marchi, Silvana Neumann Martins, que com suas valorosas contribuições puderam nortear e proporcionar-me uma reflexão mais intensa sobre a investigação deste trabalho.

A todos os colegas da primeira turma do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da UNIVATES, por todo o aprendizado, discussões e alegrias oriundas dos momentos vividos em Lajeado-RS.

Às professoras surdas que participaram deste estudo, possibilitando um olhar mais rico e consistente sobre a realidade educacional da pessoa surda, pela confiança e sigilo referente às suas identidades. A todos os colegas não mencionados que festejaram desde a primeira etapa desse processo até o presente momento, conquistado com muito estudo e dedicação.

Por fim, a todos que acreditaram em mim, no meu potencial e me apoiaram na construção deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Há tantos quadros na parede
Há tantas formas de se ver o mesmo quadro
Há tanta gente pelas ruas
Há tantas ruas e nenhuma é igual à outra
Ninguém é igual a ninguém

Engenheiros do Havaii

RESUMO

A formação de professores surdos é uma realidade na sociedade contemporânea, assim sendo é relevante que estes profissionais sejam qualificados para atuar em âmbito educacional, conforme a legislação vigente. Nesta perspectiva, esta dissertação teve como objetivo geral investigar as implicações da formação inicial e continuada de professores surdos que atuam com a disciplina de Libras no município de Imperatriz-MA sobre o ensino desenvolvido em sala de aula. Foram utilizados referenciais teóricos que abordam a formação de professores, como Nóvoa (1999), Pimenta (2005), Tardif (2012), dentre outros, e sobre a surdez, a exemplo Quadros (2006), Perlin (2009), Skliar (2010) e outros relevantes para a temática. A metodologia utilizada para a realização deste estudo foi de cunho qualitativo e de caráter exploratório, visando explorar fenômenos resultantes da problemática em questão. Participaram deste estudo duas professoras surdas que atuam em instituições de ensino superior no município de Imperatriz-MA. Os instrumentos utilizados foram filmagens realizadas com as professoras surdas, além de análise documental referente aos currículos das IES que possuem cursos de licenciatura e entrevistas semiestruturadas às duas professoras surdas, os dados coletados foram analisados por meio de uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, em que as narrativas das participantes foram categorizadas. Os resultados evidenciaram que o processo de formação de professores surdos teve avanços significativos, assim a inclusão de disciplinas que embasam a formação destes é um exemplo. Por outro lado, foi possível inferir as necessidades de um currículo mais consistente que contemple de modo mais específico às necessidades para a formação de professores surdos. A pesquisa mostrou ainda a relevância de se promover acepções mais consistentes e claras em relação aos surdos, suas características peculiares e atuação em âmbito educacional.

Palavras-chave: Professores surdos. Disciplina de Libras. Processo formativo. Currículo pedagógico.

ABSTRACT

The formation of deaf teachers is a reality in contemporary society, therefore it is important that these professionals are qualified to work in the educational field, as current legislation. In this perspective, this work aimed to investigate the implications of initial and continuing education of deaf teachers who work with Libras discipline in Imperatriz-MA on teaching developed in the classroom. Theoretical frameworks have been used to address teacher training, as Nóvoa (1999), Pepper (2005), Tardif (2012), among others, and about deafness, like Tables (2006), Perlin (2009), Skliar (2010) and other relevant to the theme. The methodology used for this study was qualitative nature and exploratory, aimed at exploring phenomena resulting from problems in question. The study included two deaf teachers who work in higher education institutions in city Imperatriz-MA. The instruments used were filming carried out with deaf teachers, and document analysis regarding the curriculum of HEIs that have undergraduate and semi-structured interviews with two deaf teachers, the collected data were analyzed using an approach to content analysis technique Bardin, where the narratives of the participants were categorized. The results showed that the deaf teacher training process made significant advances, and the inclusion of disciplines that underlie the formation of these is an example. Moreover, it was possible to infer the need for a more consistent curriculum that covers more specifically to the needs for the formation of deaf teachers. The survey also revealed the importance of promoting more consistent and clear meanings in relation to the deaf, their peculiar characteristics and performance in the educational field.

Keywords: Deaf teachers. Libras discipline. Training process. Educational curriculum.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 **Qualificações elencadas a partir da citação de Kanda e Fleisher apud Gesser (2012, p. 74-75)..... 69-70**

Quadro 02 **Cursos de Licenciatura das IES do município de Imperatriz que foram pesquisadas sobre o currículo entre janeiro a abril de 2015..... 83**

Quadro 03 **Disciplinas contempladas no currículo dos cursos de licenciatura de IES no município de Imperatriz em 2015..... 84-85**

Quadro 04 **Síntese dos aspectos presentes nos capítulos do decreto 5.626/05..... 91-92**

Quadro 05 **Formação acadêmica inicial e continuada das participantes da pesquisa..... 96**

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Representação do Mapa do Estado do Maranhão e do município Imperatriz-MA, Brasil..... 24

Figura 02 Representação das categorias e da ordem das análises..... 101

Figura 03 Representação das principais falas sobre subsídios teóricos e práticos..... 104

Figura 04 Representação das principais falas sobre aspectos formativos para a docência..... 107

Figura 05 Representação das principais falas sobre currículo e surdez..... 111

Figura 06 Representação das principais falas sobre dificuldades na formação..... 116

Figura 07 Representação das principais falas sobre formação docente para o ensino de Libras..... 121

Figura 08 Representação das principais falas sobre relevância do docente surdo..... 126

LISTA DE SIGLAS

ACII	**Associação Comercial e Industrial de Imperatriz**
ASSIM	**Associação de Surdos de Imperatriz**
CNE	**Conselho Nacional de Educação**
ENEM	**Exame Nacional do Ensino Médio**
FACIMP	**Faculdade de Imperatriz**
FAMA	**Faculdade Atenas Maranhense**
FEST	**Faculdade Santa Terezinha**
IBGE	**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**
IES	**Instituições de Educação Superior**
IFMA	**Instituto Federal do Maranhão**
INES	**Instituto Nacional de Educação de Surdos**
INFRAERO	**Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária**
LDB	**Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional**
Libras	**Língua Brasileira de Sinais**
LSB	**Língua de Sinais Brasileira**
MEC	**Ministério da Educação e Cultura**
NEE	**Necessidades Educacionais Especiais**
PROLIBRAS	**Proficiência em Libras**
UEMA	**Universidade Estadual do Maranhão**
UNISULMA	**Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15

2. CONTEXTO DA PESQUISA..... 22
2.1 O contexto educacional do surdo no município de Imperatriz..... 22

3. REFERENCIAL TEÓRICO..... 28
3.1 Aspectos históricos e educacionais de pessoas surdas no mundo..... 28
3.1.1 Aspectos históricos e educacionais de pessoas surdas no Brasil..... 33
3.2 Considerações sobre educação inclusiva..... 36
3.3 Discursos sobre a pessoa surda a partir dos aspectos legais..... 43
3.3.1 O surdo e a Libras..... 45
3.3.2 Cultura e identidade surda..... 50
3.4 Formação de professores no Brasil: a modernidade em foco..... 55
3.4.1 Contemporaneidade e a formação docente: desafios de um novo tempo..... 60
3.4.2 A contemporaneidade na formação do professor surdo..... 67

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS..... 73
4.1 Caracterização da pesquisa..... 73
4.2 Campo de investigação e sujeitos da pesquisa..... 74
4.3 Procedimentos para coleta de dados..... 75
4.4 Técnica de análise dos dados..... 77

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 81
5.1 Análise documental do currículo das IES 82
5.2 Professores surdos: o que diz a legislação..... 91
5.3 Análises e categorias..... 101
5.3.1 Primeira categoria – Formação acadêmica para o ensino..... 102
5.3.2 Segunda categoria – Currículo e formação docente..... 110
5.3.3 Terceira categoria – Formação docente para o ensino de Libras..... 120

6 CONSIDERAÇÔES FINAIS..... 130

REFERÊNCIAS..... 136

APÊNDICES..... 145

ANEXOS..... 150

1 INTRODUÇÃO

A motivação para pesquisar sobre a temática da surdez tornou-se uma preocupação a partir do momento em que comecei a trabalhar em uma escola inclusiva de ensino fundamental e médio no município de Imperatriz[1]- MA no ano de 2003. Nesse ambiente educacional, estudavam alunos com várias deficiências, dentre elas, a surdez. O contato com os alunos surdos que ali estudavam, provocaram muitos sentimentos, principalmente inquietação em compreendê-los.

O contato, o convívio e a necessidade de comunicação com esses alunos suscitou o desejo de aprender a língua materna dos surdos, que a priori, era inatingível, mas com o decorrer do ano letivo fui percebendo as possibilidades de novos conhecimentos. Assim, a minha pretensão em aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras)[2], configurou os rumos da minha formação inicial e continuada.

O desejo de ser entendida por meio dos sinais que seriam realizados com as minhas mãos e o fato de me sentir desesperada ao ver tantas mãos mexendo em movimentos sinuosos, muitas vezes poéticos e não entender nada me proporcionou a primeira inquietação. Um caminho longo começou a ser esboçado com profícuo interesse em aprender acerca da pessoa surda e da sua língua, e esse processo aconteceu por meio de pesquisas e muito estudo.

Nesse sentido, posso afirmar que a construção e o desenvolvimento da minha vida profissional vêm da relação que iniciei nesse período com as pessoas surdas. A questão da surdez, até aquele momento tão distante da minha realidade, tornou-se

[1] Município localizado a sudoeste do Estado do Maranhão.
[2] Língua de Sinais utilizada pela comunidade surda brasileira.

cotidiana; o que me possibilitou o aprendizado da Libras, foi então que, ao deleitar-me no diálogo com os surdos, percebi o quanto estava envolta nesse mundo de experiências visuais.

Os discursos sobre a surdez que haviam sido construídos ao longo da minha vida foram completamente transformados no convívio com os surdos, como explicita Klein (2010, p.76) “os discursos exercem papel central nas práticas sociais. [...] fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo a verdade”. Nesse viés, as concepções que eu tinha, foram sendo substituídas por conhecimentos baseados nas experiências vivenciadas por meio de práticas sociais com esse grupo específico.

Nessa direção, a profissionalização como professora de surdos e o aprendizado sobre tradução e interpretação e posteriormente a profissionalização como intérprete de Libras[3] foram consequência, pois realizei cursos nesta área e me aprofundei ao máximo para me tornar uma profissional qualificada.

Posteriormente, novos caminhos foram percorridos, dentre alguns, cito aqui minha trajetória acadêmica que foi marcada por novos conhecimentos e questionamentos que resultaram nos trabalhos de conclusão de curso na faculdade e logo em seguida na especialização, todos relacionados à temática da surdez, ou seja, assumindo a postura de pesquisadora, comecei a investigar de forma mais aprofundada as pessoas que faziam parte do meu laboro e o desejo de conhecê-los em suas peculiaridades, acredito ter sido um pontapé para o processo ao qual estou vivenciando nesse momento.

No ano de 2008 fui convidada para exercer a função de intérprete de Libras, mediando a comunicação entre alunos surdos e professores ouvintes em uma Instituição de Ensino Superior (IES), no curso de Pedagogia no município de Imperatriz-MA. Esse novo desafio configurou-se em momentos de muito estudo e novas construções de conhecimentos.

Busquei desenvolver meu trabalho da melhor forma possível, tive que intensificar os momentos de estudos, pois, era grande a responsabilidade de

[3] Profissional que domina a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa e está qualificado para desempenhar a função de traduzir e interpretar as línguas envolvidas no processo.

interpretar as aulas ministradas pelos professores no curso de pedagogia, além disso, necessitava estar preparada em âmbito teórico e prático, pois, sempre que havia necessidade, orientava na medida do possível, professores sobre as características que envolviam uma pessoa surda, isto é, sua língua, suas especificidades linguísticas, dentre outros aspectos. Enfim, situação esta que acabou me motivando mais ainda no aprendizado sobre as pessoas surdas.

Com o passar do tempo, novos questionamentos surgiram, um novo olhar começou ser delineado, as práticas exercidas por professores em sala de aula, os conteúdos ministrados, o currículo do curso, bem como os processos cognitivos pelos quais os acadêmicos surdos estavam passando, provocaram mais uma vez uma apreciação investigativa, de modo que, as inquietações tomaram conta de mim novamente.

Logo, o ápice desse novo questionamento se concretizou quando em um dado momento uma aluna surda indagou-me a respeito de sua formação, se realmente no futuro ela teria segurança para exercer sua profissão, se os conhecimentos da academia eram suficientes, principalmente no que se referia à área de Libras, pois o seu desejo era ser futuramente professora de Libras, ministrar aulas para ouvintes, e principalmente para surdos e assim, contribuir com a construção de conhecimentos de seus semelhantes e da comunidade ouvinte.

No tocante à formação docente na atualidade, percebe-se que esta deve visar à construção de uma identidade profissional, que contemple o planejamento, as teorias, as atividades práticas e um currículo que possibilite a construção da autonomia e da inovação, nesse sentido, o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico compreendido como ato educativo intencional que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão.

Como afirma Nóvoa (1992), a formação do professor deve vislumbrar um trabalho de flexibilidade crítica, embasados na construção contínua de uma identidade pessoal. Nesse sentido, proporcionar a formação desse profissional de forma qualitativa é essencial para a realização de uma prática pedagógica comprometida e reflexiva.

Considerar a questão da formação do professor não como uma questão apenas científica, nem meramente acadêmica, mas, sobretudo, como uma questão social e política, implica levar em consideração a estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais, dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito.

Nesse contexto, a formação de professores surdos deve seguir as mesmas diretrizes, tendo em vista que este profissional é de extrema relevância, e ao se considerar documentos referenciadores, a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva[4] (2008), dentre outros contemplados na sociedade atual, além de diversas transformações sociais, políticas, econômicas e educacionais que estão ocorrendo em prol da valorização da pessoa surda em todos os âmbitos é imprescindível ter consciência da dinamicidade desse processo.

No âmbito social e educativo tem-se observado ações que visam uma revolução no modo de pensar e perceber as pessoas surdas, na medida em que crescem, tais fatores tornam-se cada vez mais complexos, necessitando de discussões e estudos que fomentem uma tomada de decisões acerca do papel da pessoa surda na sociedade.

Nesse sentido, a formação de professores de um modo geral tem assumido posição de destaque nas discussões políticas e tem sido objeto de diversas pesquisas. Nessa perspectiva seria inevitável me perguntar se no atual momento histórico, social, educacional e político, a formação de professores surdos tem proporcionado embasamentos teóricos e práticos para o efetivo exercício de suas funções.

Em virtude das pessoas surdas usarem uma língua que é visual/gestual, vivenciarem o mundo por meio de experiências visuais, possuírem peculiaridades linguísticas, uma cultura e uma identidade surda, além de necessitarem de um profissional intérprete de Libras para mediar a comunicação com ouvintes, considerando-se que estes têm fluência nesta língua, muitos são os questionamentos que surgem sobre seu processo formativo no que se refere ao

[4] Documento legal criado pelo MEC visando construir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

currículo, respeito às diferenças, entre outros.

Nessa perspectiva, esta pesquisa foi motivada pelo interesse na investigação acerca da formação desse grupo específico, pois estou inserida nesse contexto, e vivencio os desafios e as possibilidades inerentes a essa realidade.

Assim, com as transformações atuais no contexto social, a exemplo a globalização, e educacional, partir do compromisso firmado com a declaração mundial sobre educação para todos, a formação de professores surdos vem passando por mudanças significativas para contemplar exigências conforme a legislação vigente. Diante desse cenário, foi definido o seguinte problema de pesquisa: **Qual a percepção de professores surdos que atuam com a disciplina de Libras em relação a sua formação acadêmica para atuar com esta disciplina?**

Conforme a problemática levantada, o objetivo geral deste estudo foi investigar as implicações da formação inicial e continuada de professores surdos que atuam com a disciplina de Libras no município de Imperatriz-MA sobre o ensino desenvolvido em sala de aula.

Sendo assim, os objetivos específicos são apresentados da seguinte forma:

a) Identificar professores surdos que atuam em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura no município de Imperatriz-MA.

b) Analisar o currículo de cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior no município de Imperatriz que formam professores surdos.

c) Averiguar se a formação inicial e continuada de professores surdos vai ao encontro do que a legislação vigente determina.

d) Analisar a percepção de professores surdos referente à sua formação acadêmica inicial e continuada, bem como sobre o ensino desenvolvido em sala de aula.

Diante do exposto, o intuito de buscar estabelecer conexões entre os aspectos da pesquisa, a presente dissertação foi divida em seis capítulos. A

introdução relata um pouco da trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, além de abordar o problema de pesquisa que instigou a realização do presente trabalho e os objetivos.

O segundo capítulo, Contexto da Pesquisa, apresenta a caracterização do município de Imperatriz, denotando um recorte de seu processo histórico e educacional até a atualidade, além de buscar uma conexão com a realidade educacional do surdo nesse contexto.

O terceiro capítulo, Referencial Teórico, está dividido em três seções: a primeira seção é constituída por um breve histórico que explica o desenrolar do processo educativo no qual a pessoa surda esteve envolta em diferentes períodos, possibilitando uma reflexão, além de traçar uma analogia sobre as concepções que se formaram e algumas que ainda perduram na contemporaneidade.

Na segunda seção são retratadas algumas considerações sobre a proposta da educação inclusiva, trazendo alguns marcos legais que fundamentam e asseguram o desenvolvimento de todos, buscando-se uma tentativa de traçar uma convergência para o desenvolvimento educacional e consequente formação de pessoas surdas.

Na terceira seção são realizadas algumas tessituras sobre a pessoa surda, e algumas de suas características mais evidentes, tais como a língua, a cultura e a identidade surda. Já a quarta seção evidencia a formação de professores, a partir da modernidade até a contemporaneidade, abordando como vem se constituindo a profissão de professor em meio às diversas mudanças que se constituíram até a atualidade, além de discorrer também sobre esse processo em relação à pessoa surda.

No quarto capítulo, Procedimentos Metodológicos, são descritas as características da pesquisa, bem como os caminhos percorridos para a realização da investigação. No quinto capítulo, Análise e Discussão dos Dados, são feitas as análises dos dados obtidos, são descritas a análise documental dos currículos das IES, do decreto nº 5.626/05 e das categorias que emergiram na pesquisa.

O sexto e último capítulo tece as considerações finais desta dissertação, no

entanto, entende-se que os resultados acerca da educação não são estanques, portanto estão em constantes transformações. Por isso, são ressaltados pontos relevantes sobre a formação de professores surdos no município de Imperatriz-MA, conforme o contexto atual, além de conjeturar possibilidades para uma efetiva formação destes para o exercício de um ensino de qualidade e levantar algumas proposições que podem suscitar novos questionamentos.

Por fim, com o intuito de manter uma unidade com a proposta do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, a pesquisa foi desenvolvida conforme a linha a qual está vinculada, ou seja, a linha de pesquisa Formação de professores, estudo do currículo e avaliação que trata sobre o estudo de diferentes teorias de currículo, práticas pedagógicas, processos de avaliação e gestão do ensino. Investiga a formação inicial e continuada de professores em espaços formais e não-formais de ensino, com enfoque na Alfabetização Científica, integrando Universidade e Educação Básica.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

Imperatriz crescente
Com os matizes do progresso
Tens história imponente
Pelo valor de teu sucesso

Hino do município de Imperatriz (Sanches, 2003)

A fim de traçar uma conexão entre os objetivos da pesquisa e o contexto a ser pesquisado, são destacados alguns pontos importantes acerca do local da pesquisa, buscando desse modo, clarificar qual a realidade social e educacional que a pessoa surda encontra-se envolta.

2.1 O contexto educacional do surdo no município de Imperatriz: possibilidades de formação no ensino superior

O município de Imperatriz, com 161 anos de fundação, situada na região Sudoeste do Maranhão, mais conhecida como Região Tocantina, ocupa o segundo lugar em população no estado, com 247.505 habitantes (IBGE, 2010). Com uma área territorial de 1.368,987 km² e densidade demográfica de 180,79 hab/km², destaca-se por ser um centro de compras para várias cidades das adjacências.

Imperatriz foi fundada no final do século XVIII, em 16 de julho de 1852, por Frei Manoel Procópio, capelão da expedição, por ordem da igreja católica,

Inicialmente, foi denominada Colônia Militar de Santa Tereza do Tocantins, e posteriormente por meio da lei n. 398 de 27 de agosto de 1856 passou a ser intitulada Vila de Imperatriz, essa denominação foi uma homenagem à Imperatriz Tereza Cristina (SANCHES, 2003).

Com o passar do tempo, o município teve sua denominação simplificada, para Imperatriz. Cresceu à margem direita do rio Tocantins[5], que era utilizado para possibilitar o acesso a este. A partir da década de 1950 o então presidente Juscelino Kubitschek desenvolveu o projeto da rodovia Belém-Brasília, que passaria a cerca de quatros quilômetros da área povoada do município nesse período. Assim Imperatriz, recebe a rodovia Belém-Brasília, mais conhecida como BR 010, que é uma rodovia de integração nacional ligando o norte ao centro do país e em virtude do crescimento desta rodovia, hoje corta o entroncamento do município (FRANKLIN, 2008).

Esses aspectos propiciaram ao município um crescimento significativo, elevando o seu posto a segunda maior do estado, atualmente possui uma predominância urbana, sendo composta por uma média de 95% de sua população vivendo neste espaço, contudo, também apresenta alguns elementos do cotidiano rural (LIMA, 2008).

Ademais, conforme sua localização, Imperatriz é chamada de Portal da Amazônia[6], referente à Amazônia Legal Brasileira, que é "uma região de 5 milhões e 200 mil Km², quase 61% de todo o território do Brasil" Sanches (2003, p. 33). Sendo composta pelos estados: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso (a região norte), Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e Maranhão (região oeste).

Neste contexto vale ressaltar que o município citado também é considerada a Capital Brasileira da Energia, pois a subestação da Eletronorte[7] está localizada no Km 1360 da BR 010, responsável pela interligação do sistema Norte-Sul, que

[5] O rio Tocantins é um importante rio brasileiro que atravessa o território de quatro estados: Goiás, Tocantins, Pará e Maranhão. Têm instaladas em suas águas importantes usinas hidrelétricas, sendo a principal a Usina Hidrelétrica de Tucuruí- PA.

[6] Termo utilizado devido a sua localização geográfica, segundo a enciclopédia de Imperatriz está situada exatamente onde terminava o cerrado e começava a floresta.

[7] Concessionária de serviço público de energia elétrica, gera e fornece energia elétrica aos nove estados da Amazônia Legal.

transmite 500 mil volts de energia elétrica, entre os sistemas elétricos do Brasil (SANCHES, 2003).

O autor mencionado anteriormente destaca também que pelo fato do município exercer esse papel fundamental no cenário energético nacional, (2003, p. 18) “qualificando e distribuindo um dos mais básicos insumos da economia: energia elétrica limpa, barata e confiável”, o município se tornou uma das principais bases irradiadoras de energia do país. Além disso, a ferrovia norte-sul, que foi projetada para promover a integração nacional, possibilitando nesse processo conectar a malha ferroviária brasileira, passa pelo seu território.

O município possui ainda um aeroporto denominado Renato Cortez Moreira, que oferece voos diários domésticos, conforme a Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (INFRAERO) os destinos são: Belém (PA), Confins (MG), São Luís (MA) e Brasília (DF). Além do tráfego de voos fretados e táxi aéreo (INFRAERO, 2015, texto digital).

O aeroporto de Imperatriz tem um relevante papel para a região tocantina e sul do Maranhão, pois é o único que tem capacidade para receber aeronaves de médio porte com aviação regular, possibilitando a conexão entre mais de 40 cidades vizinhas.

Desde sua fundação, Imperatriz vivenciou vários ciclos econômicos, todos ligados ao setor primário da economia, como os ciclos da mineração, arroz, madeira, borracha e da pecuária. Isso demonstra o potencial que o município sempre teve na busca por desenvolvimento (FRANKLIN, 2008).

O autor supracitado destaca ainda que, pelo fato de ter uma localização privilegiada, esse município tornou-se um dos maiores centros de distribuição, atualmente possui um comércio que abarca mais de oitenta municípios da região, contemplando uma população superior a um milhão e seiscentos mil habitantes.

Conforme a Associação Comercial de Imperatriz (ACII), Imperatriz teve a partir de 2001 um dinamismo econômico mais acelerado, visto que esta serve de entreposto comercial e prestador de serviços técnicos e especializados para quase

dois milhões de pessoas oriundas de municípios dos estados do Pará, Maranhão e Tocantins (ACII, 2008).

Acrescentam-se ainda as diversas atividades econômicas vinculadas ao setor terciário, isto é, ao comércio e à prestação de serviços, consideradas como aspectos extremamente relevantes na dinâmica econômica do município, tem promovido a imigração de várias pessoas de regiões adjacentes. A Figura 01 mostra a representação do estado do Maranhão e a localização do município de Imperatriz.

Figura 01- Representação do estado do Maranhão e do município de Imperatriz-MA, Brasil

Fonte: adaptada pela autora a partir do Google Imagens em 30 de abr. de 2015

Em âmbito educacional o município vem se configurando como um polo educacional para vários municípios das adjacências e contribuindo desse modo para o desenvolvimento educacional de várias pessoas, “já que se projeta como polo educacional no ensino superior” (FRANKLIN, 2008, p. 201).

Nessa perspectiva, esse setor recebeu novos investimentos da iniciativa privada alargando o número de instituições de ensino superior e consequentemente

o número de jovens que adentraram neste patamar de ensino, e destes um quantitativo significativo que passaram a se deslocar de suas cidades em direção a este centro urbano (ACII, 2011).

Dessa forma, o Ensino Superior passa, então, a ser composto pelas seguintes instituições:

- **Âmbito público:**
  - ✓ Instituto Federal do Maranhão (IFMA)
  - ✓ Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
  - ✓ Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)
- **Âmbito privado:**
  - ✓ Faculdade de Imperatriz (FACIMP)
  - ✓ Faculdade Atenas Maranhense (FAMA)
  - ✓ Faculdade Santa Terezinha (FEST)
  - ✓ Unidade de Ensino Superior do Sul do Maranhão (UNISULMA) (ACII, 2011).

Além destas, existem no município outras instituições de ensino superior que atuam com a modalidade a distância, sendo algumas com cursos semipresenciais e outras com cursos virtuais, Franklin (2005). Possibilitando o acesso ao ensino superior por meio das novas tecnologias para as pessoas que por diversos motivos não frequentam o ensino presencial.

Dentre as instituições acima citadas, o foco de pesquisa deste estudo se delineia para aquelas que têm cursos de formação de professores, delimitando neste contexto, os cursos de licenciatura, são elas: três IES particulares e duas públicas, sendo uma estadual, duas federais.

As IES do município têm a oferta de diversos cursos, nessa perspectiva, os surdos têm possibilidades de adentrar no ensino superior, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado anualmente, através de vestibular próprio, como é o caso da UEMA, que ainda utiliza esse tipo de seleção ou ainda por seletivo particular nas instituições privadas, nestas últimas as seleções ocorrem semestralmente.

O número de surdos que concluíram ou estão prestes a concluir o ensino médio vem aumentando significativamente na sociedade atual, conforme afirma Lima (2012) devido às possibilidades que a política de educação inclusiva possibilitou oportunizando de acesso a educação básica, além da inserção do profissional intérprete de Libras podendo mediar a comunicação entre professor ouvinte e aluno surdo. Nessa perspectiva, ter o quantitativo de IES instaladas no município aumenta as probabilidades dos surdos adentrarem no ensino superior e obterem êxito educacional e formação acadêmica.

Portanto, as possibilidades de adentrar no ensino superior vêm crescendo cada vez mais no município de Imperatriz, principalmente pelo número de IES que continuam se instalando, possibilitando que a população imperatrizense[8] possa ascender a níveis mais elevados de conhecimento e consequentemente desenvolvimento profissional.

[8] Denominação de quem nasce no município de Imperatriz.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

> *A relação entre fatores sociais e individuais é que nos constituem pessoas singulares. Assim, o lugar onde nascemos, as pessoas com quem nos relacionamos, as oportunidades que tivemos, a educação que recebemos, enfim, o amplo conjunto de experiências socioculturais que vivemos ao longo da vida são elementos que determinam nossa singularidade.*
>
> *(FERNANDES, 2007, p. 85)*

Este capítulo compõe uma abordagem sobre os aspectos que caracterizam a pessoa surda de acordo com o contexto histórico e educacional, buscando por meio de um recorte histórico situar a questão do surdo até a contemporaneidade, momento em que são tecidas considerações sobre o contexto atual e as diversas possibilidades que a pessoa surda tem para se desenvolver na sociedade.

3.1 Aspectos históricos e educacionais de pessoas surdas no mundo

Para melhor sistematizar a temática a ser trabalhada, torna-se salutar abordar, mesmo que de forma resumida, um retrospecto histórico para melhor compreensão da constituição da pessoa surda em âmbito social e educacional e suas implicações na atualidade.

Por séculos na história da humanidade as pessoas com deficiências viveram à margem da sociedade sendo considerados “seres inúteis”, em muitas sociedades sendo exterminados ou abandonados. Fato ocorrido ao longo dos

períodos históricos, na antiguidade as pessoas com deficiência eram negligenciadas, condenadas ao abandono (MAZZOTTA, 2005).

Como exemplo dessas práticas cabe ressaltar a Grécia Antiga, que tinha como padrão o ideal de homem saudável e perfeito, em Esparta e Atenas crianças que nasciam com alguma anormalidade eram eliminadas ou abandonadas, pois eram consideradas subumanas (SILVA, 2010).

Goldfeld (2001) evidencia que na Antiguidade, os surdos eram vistos com piedade, como seres castigados pelos deuses, sem nenhum direito assegurado e por essa razão foram marginalizados da sociedade e até mesmo submetidos ao extermínio.

Mazzotta (2005) ressalta que durante a Idade Média ocorreram diversas práticas discriminatórias, como segregações e exorcismos praticados por inquisidores, ele explica ainda que:

> As noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento das noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. [...] a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por serem diferentes, fossem marginalizadas, ignoradas (MAZZOTTA, 2005, p. 16).

Nessa época, não havia respeito às diferenças individuais, e assim as pessoas com deficiência por estarem fora do padrão aceito, por haver desconhecimento sobre suas especificidades, foram exterminadas sob o pretexto de não se adaptarem às regras socialmente impostas.

No final da Idade Média, começo do Cristianismo, a concepção sobre o deficiente passa a ter outra conotação. De subumanos passam a assumir a condição de pessoa, entretanto essa nova condição não lhe garantia igualdade civil e de direito.

No início do século XVI surgem importantes manifestações levantadas por pensadores, filósofos, escritores em favor de se ter a devida atenção ao potencial dos surdos, reconhecendo sua capacidade intelectiva. Durante esse período surge

Pedro Ponce de Léon, considerado o primeiro educador de pessoas surdas, ensinou surdos, filhos de nobres (MOURA, 2000).

Todavia, mesmo com tais manifestações e o surgimento de educadores na área da surdez, a situação das pessoas surdas era basicamente a incapacidade de comunicar-se com seus pais, familiares, etc., enfim, com o aparato de alguns sinais e gestos rudimentares e isolamento, muitos eram forçados a trabalhar, outros viviam em condições de miséria (SACKS, 1998).

Somente por volta de 1770, a educação dos surdos, tem um avanço significativo:

> [...] a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo Abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris. O Abade Eppée inventou o método dos sinais destinado a completar o alfabeto manual, bem como a designar muitos objetos que não podem ser percebidos pelos sentidos (MAZZOTTA, 2005, p. 18).

A partir dessa época foram verificadas melhorias na educação das pessoas surdas, L`Epee reconheceu que os surdos se comunicavam por meio de uma língua, então um método foi desenvolvido e consequentemente práticas que valorizavam o ensino de sinais também, o desenvolvimento dos surdos se expandiu consideravelmente.

Entende-se que a aquisição e o domínio de, pelo menos, uma língua: escrita, oral, viso-gestual é uma condição essencial para o desenvolvimento social, nesse sentido, o reconhecimento da língua dos surdos foi primordial para sua ascensão, e a consequência dessa conquista trouxe benefícios relevantes, como foi o caso da criação da primeira escola para surdos.

Silva (2006) explica que a partir da iniciativa de L’Epée, que reuniu surdos que viviam nas ruas, marginalizados do processo educacional, foi possível a criação da Escola Pública para Surdos em Paris, considerada um marco para a expansão educacional, política e social destes em diversas partes do mundo.

A esse respeito Pereira (2011, p. 8) destaca que com os trabalhos de L’Epée, “teve início o período conhecido como a época de ouro da educação de surdos”, de

1780 até 1880, quando os surdos formados em seu Instituto de Surdos de Paris atingiram cargos que anteriormente eram ocupados por ouvintes."

Todavia, com o advento do Congresso de Milão, ocorrido no ano de 1880, como destaca Lulkin (2010) reuniram-se profissionais da área da educação de surdos, dentre os congressistas apenas um surdo, no referido evento foi reafirmado à necessidade de substituição da língua de sinais pela língua oral nacional, explicam que no Congresso:

> Foram colocadas as vantagens da fala e abolidos completamente os sinais. A língua de sinais, em todas as suas formas, foi proibida oficialmente, estigmatizada alegando que a mesma destruía a capacidade de fala dos surdos, argumentando que os surdos são "preguiçosos" para falar, preferindo usar a língua de sinais (VELOSO; MAIA, 2009, p. 45).

O método oral foi considerado superior para reintegrar os surdos na vida em sociedade, sendo, portanto, imposto como método de instrução e educação. Esta decisão provocou prejuízos sem precedentes no desenvolvimento social, educacional e pessoal destes.

De acordo com Gesser (2012, p. 85) a filosofia oralista "tinha como premissa fazer trabalhos em torno da recuperação da fala e da audição dos surdos, além de repudiar e proibir o uso de língua de sinais entre seus pares". Com o ideal de que essa seria a única forma de pessoas surdas se desenvolverem de forma global.

Um fato interessante a ser agregado para que tal situação se concretizasse se deve ao fato de que Alexander Graham Bell[9], com sua influência, autoridade e prestígio lutou de modo ferrenho na defesa do ensino oral para os surdos, e o resultado foi a vitória do oralismo sobre as línguas de sinais (SACKS, 1998).

Veloso e Maia (2009) ressaltam ainda que, muitos professores surdos que difundiam e ensinavam a língua de sinais em diversas escolas foram demitidos; proibidos de exercer a função docente, esse ato teve o intuito de impedir estes docentes de ter qualquer tipo de articulação que fosse contra o oralismo. Tal medida

[9] Alexander Graham Bell, que era mais conhecido como o inventor do telefone, foi influenciado pelo movimento eugênico, que pregava o discurso da raça humana pura, foi um grande incentivador do isolamento linguístico do surdo. Temia que o contato em surdos pudesse ser degenerado pela transmissão de genes defeituosos.

provocou a desvalorização desses como seres capazes de educar.

Nos ambientes escolares, as medidas para coibir o uso dos sinais foram bastante consistentes, a exemplo cabe citar momentos em que os surdos foram obrigados a sentarem sobre as mãos, outra situação que ocorreu foi a retirada das pequenas janelas nas portas das salas de aula com o propósito de impedir a comunicação sinalizada entre os surdos (LULKIN, 2010).

Nesse contexto, a pessoa surda teve que se adaptar às imposições sociais da época, sendo obrigado a aprender a fala como meio mais eficaz para seu desenvolvimento, assim o treinamento auditivo, a leitura labial, exercícios para articulação de fonemas, dentre outros passaram a fazer parte do seu cotidiano.

Diante dessa realidade temporal percebe-se que o tratamento dispensado aos surdos passou a ter uma conotação clínico-terapêutica, ou seja, o discurso acerca da surdez estava diretamente ligado à questão médica, como aponta Klein (2010) os espaços antes pedagógicos passaram a exercer a função de clínicas para o atendimento de alunos. De modo que, a perspectiva da correção, normalização torna-se mais relevante que o ato educativo em si.

Nesse viés, inúmeras foram as tentativas de normalizar e ao mesmo tempo negar a condição linguística, de uma identidade diferenciada e cultural da pessoa surda, buscando desse modo mascarar essas diferenças e impor uma falsa reabilitação social, nesse sentido a sociedade buscou adequar essas pessoas às características sociais da época (SKLIAR, 2010).

Portanto, percebem-se que os discursos difundidos nesse período evidenciavam que o mais importante seria o surdo se adaptar à sociedade, assim, tais práticas eram legitimadas por uma maioria ouvinte considerada a classe dominante. Lopes (2011) explica ainda que “Os procedimentos de controle do corpo e de “cura” da deficiência por meio de terapias da fala submetiam aqueles que eram surdos a um duro processo de “normalização” e de disciplinamento”.

Nas palavras de Bourdieu (2002, p. 32) ao discorrer sobre língua enfoca que “Enquanto produto da dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante, [...]

constitui a condição da instauração de relações de dominação linguística".

Em suma, a imposição da língua oral dos ouvintes em relação à língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas, seria uma forma de mantê-los sob o domínio da classe dominante, tornando assim a língua dos ouvintes superior e a única legítima em detrimentos das demais.

3.1.1 Aspectos históricos e educacionais de pessoas surdas no Brasil

Com o avanço na educação de surdos em várias partes do mundo, no Brasil essa inciativa se deu por meio de Dom Pedro II, que criou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, no Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857 (MAZZOTTA, 2005).

Tendo uma participação fundamental na criação desse instituto, Ernest Huet, vindo da França trouxe consigo alguns sinais da Língua Francesa de Sinais-LSF e a partir desse momento foram criados os primeiros sinais da Língua Brasileira de Sinais-Libras. Desde o início o Instituto tinha como principal objetivo a educação literária e profissionalizante, pois, naquela época não havia uma sistematização educacional voltada para a inclusão.

Devido à influência e indicação do desenvolvimento da fala em detrimento das línguas de sinais declarado no Congresso de Milão em 1880, aqui no Brasil não foi diferente, conforme Skliar (2010) a influência do fundador do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES), o ensino das disciplinas do programa educacional criado por ele, determinava o método oral puro como canal de aprendizagem do surdo.

Esse mesmo autor enfatiza que esse foi o marco inicial para as transformações ocorridas em espaços educacionais para ambientes clínicos, e que essa transformação deve ser considerada como uma das causas fundamentais na produção do holocausto linguístico, cognitivo e cultural que viveram os surdos.

O método oral foi utilizado nos ambientes educacionais e nas clínicas de diversos locais do Brasil, acerca desse método Santana (2007, p. 121) relata que: [...] “A abordagem oralista tem como objetivo a aquisição da linguagem oral e a “facilitação” da integração social do surdo”. Nesta ótica, os fonoaudiólogos, enquanto profissionais que trabalham no desenvolvimento da fala, e que apostam apenas na linguagem oral como arma de comunicação do surdo em oposição à língua de sinais, são chamados de oralistas.

Todavia, com suas diversas configurações, o oralismo passou a ser criticado, vários indícios evidenciaram que essa abordagem por si só, não estava promovendo o aprendizado das pessoas surdas. Sobre esse aspecto Góes (1999) destaca que:

> Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretendia propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento (GÓES, 1999, p. 40).

O reforço em manter os surdos inferiores aos ouvintes, aliados aos obstáculos linguísticos e cognitivos para aprender uma língua que não poderia ser adquirida de forma natural, foram aspectos considerados muito pertinentes para a condução de outras abordagens e recursos comunicativos.

Assim é adotado um novo método denominado comunicação total. Com isso, surge outra abordagem educacional, a comunicação total que também contempla o método oral, sendo uma concepção que busca utilizar as diversas estratégias e recursos para que a comunicação do surdo aconteça.

Santana (2007) aborda bem isso, ao explicar que a comunicação total tem o livre arbítrio de utilizar estratégias que permitem o resgate da comunicação do surdo por meio da língua de sinais, bem como através da língua oral, e/ou da combinação desses modos, além de gestos, mímicas, desenhos e outros.

Como a comunicação total trouxe a língua de sinais como um de seus métodos de aprendizagem, embora não se tivesse a preocupação em adotar uma linguagem própria, mas focalizada apenas no ato de comunicar, os sinais foram

ganhando resistência no espaço educacional e assim, percebeu-se a necessidade de educar o surdo numa proposta bilíngue levando em consideração a língua de sinais como língua materna.

Então, frente a essa nova realidade surge a proposta bilíngue conforme Quadros e Schmiedt (2006) destacam, considera a Língua de sinais como primeira língua e isso, requer a atuação de professores bilíngues, assim:

> [...] a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir essa tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.19).

Nesse viés, com mudanças ocorridas nos últimos anos, a exemplo o surgimento dos modelos denominados por Skliar (2010, p. 8) “educação bilíngue e bicultural, e o aprofundamento teórico acerca das concepções sociais, culturais e antropológicas da surdez” é que se denota uma transformação sobre a acepção do surdo, que pode ser traduzida através da aquisição de alguns direitos legais que lhe permitiram um avanço significativo.

No que concerne os direitos legais de pessoas surdas na atualidade, vários documentos foram criados em prol da educação, dentre eles cabe ressaltar aqui o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) através da Lei nº 10.436/02, que oficializou a Libras como a língua materna da pessoa surda, além de dar suporte legal para que a mesma seja preconizada nos diversos ambientes onde haja a necessidade de comunicação da pessoa surda para com os ouvintes.

Posteriormente o decreto nº 5.626/05 que regulamenta essa lei, além do artigo 18 da lei nº 10.098/00 (Lei da acessibilidade) que destaca a importância de quebrar todas as barreiras de comunicação em relação à pessoa surda, institui a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de formação de professor, educação especial e fonoaudiologia, desse modo abre o mercado de trabalho na área da educação para pessoas ouvintes e surdas.

Ainda conforme o decreto nº 5.626/05 no capítulo VI art. 22, inciso I e II é enfatizada a necessidade de escolas e classes de educação bilíngue para o desenvolvimento educacional de surdos destacando que deve haver:

> I- Escolas e classes de educação bilíngues, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
>
> II- Escolas Bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Nesse contexto, ressalta-se que os surdos têm o direito garantido por lei de serem ensinados na proposta bilíngue, com escolas ou classes bilíngues, professores surdos ou ouvintes com domínio de Libras e Língua Portuguesa, e instrutores surdos que darão maior ênfase ao ensino Libras, além de proporcionar aos alunos surdos um modelo para aquisição de identidade e cultura surda.

De modo que, o recorte histórico apresentado permitiu mostrar alguns dos aspectos que influenciaram o processo educacional de pessoas surdas no Brasil e como a configuração atual direciona para o desenvolvimento mais igualitário em relação aos surdos. O próximo tópico trata de alguns aspectos sobre a educação inclusiva e as pessoas surdas.

3.2 Considerações sobre educação inclusiva

No Brasil, a política de educação inclusiva tem seu início nos anos 90 com a reforma educacional financiada e assessorada pelo Banco Mundial, para a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos. Cabe salientar que alguns documentos legais e normativos são norteadores desta reforma e considerados marco dessa proposta que visa à educação para todos, a exemplo, a Declaração Mundial sobre Educação para todos, resultado da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos[10] realizada na Tailândia (1990), além da Declaração de Salamanca, criada em decorrência da Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade[11] (1994) LIMA (2012).

A autora destaca ainda que, o então governo Itamar Franco, adotou o compromisso de implementar a política da educação inclusiva, ou seja, incluir todos os alunos no ensino regular, independente de categorias emocionais, linguísticas, físicas, deficientes, superdotados, indígenas etc.

Sabe-se que a busca por uma educação inclusiva é um processo deflagrado com diferentes intervenções políticas sociais que procuram buscar soluções para delinear a temática com fundamentação nas bases escolares. Pode-se perceber esse pensamento na Constituição Federal (1988), capítulo III, seção I da Educação:

> Artigo 205- A educação, direito de todos e dever do estado e da família, está 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.
>
> Artigo 206- I Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
>
> Artigo 208- III Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Esta linha de pensamento estabelecida pela Constituição vem validar as normas sobre igualdade de oportunidades para todas as pessoas, inclusive as com necessidades educacionais especiais.

Além disso, outros documentos brasileiros como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB nº 9.394/96, que no capítulo V, conceitua a Educação Especial como uma modalidade escolar que assegura aos portadores de necessidades especiais o ensino preferencialmente na rede regular de ensino, vem reafirmar o que é estabelecido na Constituição.

---

[10] Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, com o intuito de debater sobre as necessidades educativas fundamentais de todos (crianças, jovens e adultos) e teve como resultado a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano de Ação.

[11] Conferência realizada em Salamanca, na Espanha e teve como objetivo analisar as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

A convenção de Guatemala (1999), que entrou em vigor no Brasil a partir de 2001, através do Decreto nº 3.956**,** enfatiza que todos têm o mesmo direito e liberdade, sendo, portanto; necessárias ações que proporcionem a eliminação de todas as formas de discriminação e garantam a plena integração destes na sociedade (BRASIL, 2001).

Em termos de acesso ao superior para pessoas surdas, vale lembrar a criação da portaria nº 3.284/03, que reafirma o compromisso que as IES devem ter referente a estes:

> III - quanto a alunos portadores de deficiência auditiva, compromisso formal da instituição, no caso de vir a ser solicitada e até que o aluno conclua o curso: a) de propiciar, sempre que necessário; intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito ou quando este não tenha expressado o real conhecimento do aluno; b) de adotar flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; c) de estimular o aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; d) de proporcionar aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do portador de deficiência auditiva (BRASIL, 2003).

Impulsionando o direito à educação inclusiva desde a etapa básica até o nível superior, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é criado em 2007, visando a melhoria da qualidade em todas as modalidades e níveis de ensino, referente ao ensino superior, o plano preconiza diversas ações que objetivam e assegurem a promoção dos direitos humanos, destacando a necessidade de:

> desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2007, p. 41).

Assim, os preceitos de igualdade de oportunidades, acesso e permanência já nessa modalidade de ensino é assegurada, além de ser como um meio para a

ascensão de pessoas com deficiência é uma forma de oportunizar a níveis mais elevados de conhecimento.

Além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que buscou acompanhar os avanços e as lutas sociais em prol de uma educação de qualidade para os alunos com deficiência e que tem como objetivo:

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

Nesse contexto, o documento assegura o direito ao acesso e permanência à educação desde o ensino básico à educação superior, nesse sentido o aluno com necessidades educativas especiais deve participar de forma ativa e contínua nas diversas formas do ensino público, e a instituição deve disponibilizar professores qualificados para o atendimento desse alunado.

Em 2009, é promulgada no Brasil a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, por meio do Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Este documento afirma no seu artigo 24:

> Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos: a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009).

O direito de todos à educação inclusiva em todos os níveis e sua plena participação na sociedade é bem claro no documento legal anteriormente citado, de forma a assegurar que todas as pessoas com algum tipo de deficiência tenham desenvolvimento em todos os âmbitos, ratificando e assegurando igualdade de oportunidades em todas as esferas sociais.

Indo ao encontro do pressuposto de que educação implica em inclusão social, o Decreto Nº 7.611/11 vem destacar no art. 1º, que é dever do Estado garantir uma educação de qualidade e inclusiva que garanta o aprendizado ao longo de sua vida, e esse ensino deve ser gratuito e compulsório, assegurando adaptações físicas e curriculares caso seja necessário na instituição de ensino, visando ao seu pleno desenvolvimento social educacional (BRASIL, 2011).

Lopes e Fabris (2013, p. 20) explicam o papel que a inclusão vem exercendo na sociedade enfatizando que esta “tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história”.

A educação inclusiva deve ser compreendida como uma reestruturação no ensino, e deve proporcionar a elaboração, disponibilização de métodos pedagógicos, de apoio e recursos de acessibilidade para elevação e consolidação efetiva dos direitos de todos à educação.

É neste sentido que o Conselho Nacional de Educação (CNE) (2009, p. 32) retrata que se deve “criar formas e mecanismos para melhorar o acesso e a permanência dos alunos com NEE nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. As instituições de ensino devem encontrar alternativas viáveis e satisfatórias embasadas nos direitos de todos a alcançarem maiores índices de escolarização, bem como sua preparação para a sociedade.

Em se tratando de uma sociedade inclusiva, onde todos são aceitos conforme suas diferenças Sassaki (1997, p. 17) enfatiza a “celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias, cidadania com qualidade de vida”. De igual modo, as diferenças existentes devem ser levadas em consideração para que a constituição, a

valorização de cada pessoa e o desenvolvimento, ocorra de modo pleno e satisfatório.

Ainda nesse aspecto, o autor anteriormente citado ressalta que a inclusão social é um processo que visa transformações na mentalidade das pessoas, e na construção de um novo tipo de sociedade que respeite e aceite as peculiaridades de cada um, além de promover melhorias nos ambientes físicos, ou seja, escolas organizadas de modo a atender e proporcionar a permanência de todos os alunos em suas especificidades.

Corroborando com essa ideia Werneck (1997, p. 16) explica que “na sociedade inclusiva, a escola se conscientiza de que ela só é escola quando for capaz de ter todos dentro dela”. De modo que, uma sociedade inclusiva tem que se preparar para atender a todos em seus diferentes níveis e condições, em âmbito educacional e social.

Nesse emaranhado processo inclusivo encontram-se as pessoas surdas, que possuem uma língua própria, com estrutura visual e espacial, apreendem o mundo de uma forma bem particular, ou seja, por meio de experiências visuais, como também cultura e identidade surda.

Para empreender a inclusão de alunos surdos no sistema educacional é indubitável que as diretrizes norteadoras priorizem o caráter diferencial que permeia a educação dos surdos, sobretudo em relação às propostas pedagógicas, a escolha de um currículo que contemple as necessidades dos surdos e uma aprendizagem significativa.

Pois, quando se fala em inclusão em relação às pessoas surdas, esta deve ser um mecanismo salutar com vistas a possibilitar a igualdade, o acesso ao conhecimento e desenvolvimento, o respeito às especificidades linguísticas e o reconhecimento político da surdez. Nesta ótica Machado (2008) enfatiza que é possível pensar em uma escola plural, que contemple por meio de um currículo apropriado o tratamento a todos, como cidadãos que possuem, produzem e são produtores de uma cultura.

Outra situação relevante é o reconhecimento e a valorização da língua de sinais para os surdos, no caso dos surdos brasileiros a Libras, conforme destacam Mélo; Araújo e Soares (2012, p. 338) “Sem dúvida, é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais”. Uma condição essencial para a comunicação entre surdos e ouvintes, como os autores acima citados enfatizam “Quando se trata de inclusão, a valorização da língua de sinais para os surdos é questão essencial” (p. 339).

Porém esta não deve ser entendida como a única solução para a efetivação da inclusão dos surdos, há que se pensar em uma perspectiva mais ampla, que vislumbre a apreensão de conhecimentos, professores qualificados, intérprete de Libras, materiais didáticos com acessibilidade visual, além do respeito à cultura surda, são algumas das ações que devem ser orquestradas para que o processo inclusivo ocorra efetivamente.

Nesse cenário, em que deve haver primeiramente uma preparação em todos os âmbitos, com vistas a promover suportes adequados é que a educação inclusiva deve ser um mecanismo condutor no processo de desenvolvimento de surdos, propiciando a interação com os demais alunos no ensino comum, o direito de estes usarem sua língua materna e a Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, além de intérpretes de Libras para traduzirem e interpretarem as aulas e mediarem à comunicação com os alunos e professores ouvintes que não possuem fluência na Libras (BRASIL, 2008).

Além disso, o aprimoramento de práticas educacionais em prol de atender as diferenças existentes na sociedade é condição essencial para que as pessoas surdas possam adentrar e principalmente permanecer em níveis mais elevados de conhecimento, como o ensino superior, especialização e outros.

Entretanto, ainda são muitos os meandros em que tais aspectos precisam ser discutidos, sobre a efetivação de um ensino verdadeiramente inclusivo para os surdos, visto que esse processo não é percebido de modo homogêneo pela maioria surda. Registra-se ainda que muitas lideranças surdas; consideram as medidas instituídas pelos governos na atualidade muito superficiais (RANGEL; STUMPF, 2012).

Portanto, os dispositivos legais aqui enfatizados trazem como princípios gerais a inclusão, beneficiando teoricamente, dentre várias especificidades, alunos surdos no âmbito regular, nesse sentido a escola tem um importante papel nessa conjuntura, se adaptar para receber a todos em suas especificidades e propiciar melhorias na qualidade de ensino e a ampliação de mecanismos que contribuam para o pleno desenvolvimento sociocultural dos educandos.

3.3 Discursos sobre a pessoa surda a partir dos aspectos legais

Muitos são os termos utilizados para se referir às pessoas surdas, aqueles que mais se sobressaem fazem alusão à condição biológica. Esses estereótipos são decorrentes da situação histórica vivida pela pessoa surda ao longo do seu desenvolvimento social.

Morin (2005) destaca que uma sociedade é um resultado de interações entre indivíduos e essas interações produzem um todo organizador que interfere e retroage para co-produzi-los enquanto seres humanos. Nesse sentido a percepção sobre a pessoa surda ainda muito presente na sociedade contemporânea é resultado destes processos vivenciados em sociedade anteriormente, sendo assim, terminologias bastante utilizadas no cotidiano e por muitas pessoas ouvintes parecem ser adequadas para se referir à pessoa surda, pois são constantemente difundidas.

Termos como surdo-mudo, mudo, deficiente auditivo são destilados sem o menor pudor, conforme Gesser (2009, p. 45) “A maioria dos ouvintes desconhecem a carga semântica que os termos mudo, surdo-mudo, e deficiente auditivo evocam”. Por este motivo é muito comum tais termos serem deferidos sem o real entendimento do seu significado.

Conforme Santana (2007, p. 32) “Antes os surdos eram considerados deficientes e a surdez era uma patologia incurável. Agora, são vistos como diferentes”. Desse modo, a utilização de tais termos durante muito tempo foi considerado aceito socialmente.

Entretanto, tal situação vem se modificando, como afirma a autora anteriormente citada, os surdos atualmente são considerados integrantes de uma comunidade específica, que é identificada primordialmente pelo uso de uma língua comum, e esta prefere ser denominada pelo termo surdo, considerando-se que este termo se encaixa nos seus ideais.

A pessoa surda a partir dessa perspectiva percebe-se como diferente, conforme Lopes (2011, p. 23) explica que a surdez “é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo”. Então, a comunicação, a cultura, a identidade, dentre outros aspectos, são ligações fortes além de serem marcas específicas deste grupo.

Atualmente, com o respaldo legal do decreto nº 5.626/05, o conceito de pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva tornou-se mais claro, evidenciando bem as diferenças e características básicas destes, em seu primeiro capítulo, artigo 2^{0}, o referido decreto evidencia que:

> [..] pessoa surda é aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

De maneira que, os termos surdo e deficiente auditivo são conceituados de formas diferentes, esclarecendo uma das motivações da comunidade surda preferir ser denominada pela terminologia surda e não deficiente auditivo, pois conforme a citação acima, o surdo é usuário de Libras, possui uma cultura e uma identidade surda, ao passo que o deficiente auditivo não se enquadra nessas características.

Nesse sentido, tomando como aportes teóricos estes e outros autores que usam essa nomenclatura, optou-se por utilizar o termo surdo ou pessoa surda, pois as características enfatizadas sobre este ser, como explicita o decreto nº 5.626/05, estão em conformidade ao objeto de pesquisa da presente investigação, além de ser considerado pela pesquisadora a mais adequada para caracterizá-lo e para discorrer sobre suas percepções.

Outro aspecto relevante a ser destacado deve partir da perspectiva socioantropológica da surdez, como destaca Skliar (2010) que é aquela em que o surdo é visto a partir de suas diferenças, ou seja, singularidade linguística, identidade e cultura surda e apreensão do mundo por meio de experiências visuais. Trata-se nessa ótica de compreender a pessoa surda a partir das características que o evidenciam como um ser social, histórico e que possui uma cultura diferenciada.

Cabe salientar também algumas diferenças básicas em relação à pessoa surda que precisam ser respeitadas para que suas peculiaridades possam ser reconhecidas, são elas: a surdez é uma experiência visual, é uma realidade heterogênea e multifacetada[12], assim uma educação bilíngue de qualidade é fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, além de ser imprescindível a presença de surdos educadores no processo educacional, até porque, segundo Skliar (2005, p. 29), “as crianças surdas têm o direito à sua entrada nessa comunidade e nesses processos culturais, sem nenhum condicionamento”.

Portanto, identificar quem é a pessoa surda e a forma adequada de tratamento em relação às pessoas com surdez ou deficiência auditiva é um fator importante, pois os surdos se caracterizam de modo diferente em relação aos demais que também possuem uma perda auditiva, além de ser esclarecedor para o entendimento acerca de determinadas peculiaridades e até problemáticas existentes na sociedade.

3.3.1 O surdo e a Libras

Para todos os grupos sociais, ter acesso à informação, à construção de conhecimentos e integração na sociedade; são fatores de extrema relevância para que ocorra de modo efetivo o desenvolvimento humano, assim a partir dessa premissa, enfocando a realidade de pessoas surdas, identificar e compreender determinadas particularidades, formas de apreensão do conhecimento, dentre outros

[12] cada surdo é constituído por identidades plurais, descentradas, móveis, cada indivíduo vive sua condição de surdez de uma dada forma, em um dado momento de sua vida.

aspectos, torna-se indubitável para a promoção de sua emancipação.

Nesse sentido, um dos mecanismos para que a pessoa surda possa adquirir sua independência é por meio da sua língua materna, Libras ou LSB[13], que é a língua de sinais utilizada pela comunidade surda brasileira para se comunicar com surdos e ouvintes fluentes nesta língua.

Desde o momento em que as línguas de sinais adquiriram o status linguístico, a construção histórica e social das pessoas surdas passou por mudanças significativas, como explicita Machado (2008, p. 59) “a partir da década de 1960, a linguística incorporou em seus estudos a língua de sinais e consequentemente deu outro sentido ao conceito de surdez”. Em virtude desse avanço, as percepções sobre o desenvolvimento linguístico de pessoas surdas obteve maior respaldo a partir de uma língua visual e gestual.

Porém, Skliar (2010) argumenta que mesmo diante de tantas pesquisas que comprovam que as línguas de sinais cumprem com todos os requisitos das línguas naturais, ainda persiste a desvalorização e tratamento errôneo desta, a exemplo os mitos que ainda permanecem sobre as características que evidenciam o seu status linguístico, sendo esta identificada como mistura de gestos, uma forma superficial de comunicação que se baseia na Língua Portuguesa, que possui somente sinais icônicos[14] e pantomima[15] ou pidgin[16] sem estrutura própria. Dessa forma, é perceptível a necessidade de uma revisão de conceitos no que diz respeito à surdez, suas representações e, sobretudo, sua modalidade linguística.

Ainda nessa perspectiva, observa-se que há uma resistência e em alguns momentos rejeição quanto à língua do surdo, que são muitas vezes provocadas por desconhecimento sobre as características linguísticas que envolvem a construção das Línguas de Sinais, preconceito ou simplesmente ignorância.

Contudo, Fernandes e Correia clarificam que “a língua de sinais é o sistema

[13] LSB- Língua de Sinais Brasileira é a sigla utilizada e reconhecida em âmbito internacional, conforme os padrões de identificação para as línguas de sinais.
[14] São os sinais na Libras que representam exatamente a ação realizada conforme o significado da palavra.
[15] Arte de demonstrar, através dos gestos e/ou expressões faciais, os sentimentos, pensamentos, ideias, sem utilizar palavras; mímica.
[16] Mistura de duas línguas.

mediador do surdo por excelência", pois traduz do melhor modo possível o processo de apreensão de conhecimentos. Sobre esse aspecto os autores enfocam que o conceito semiótico explica essa afirmativa ressaltando que:

> Em uma perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema significante distinto da linguagem verbal articulada (FERNANDES; CORREIA, 2012, p. 221).

Esse viés denota o quanto os processos para a aquisição das línguas de sinais são aprofundados e devem ser considerados todos os pontos que originam suas representações para que as experiências cognitivas sejam construídas de modo pleno. Assim, a Libras para a pessoa surda é a forma natural de comunicação, é por meio dela que o surdo manifesta sua cultura, sua identidade, seus anseios e desejos, se faz entender sem constrangimentos e com a segurança de ser nativo em sua língua de origem.

Bakhtin (2006) explica que o ato da comunicação se faz por meio da palavra, ela procede de alguém e se dirige a alguém, é por meio desta que ocorre a interação verbal, servindo inclusive de ponte entre as pessoas e exercendo um papel relevante nas relações sociais, ou seja, de um em relação ao outro e na coletividade.

Nessa ótica, é por meio da palavra que as pessoas interagem, se manifestam acerca de seus anseios, angústias, raivas, dentre outros aspectos, em relação ao outro. Seguindo esse raciocínio, fica clara a necessidade da língua para que as relações sociais ocorram plenamente, no caso do surdo, essa palavra é identificada por meio de sinais[17], próprios da Libras.

Vale ressaltar também que, um fator de extrema relevância deve ser considerado em se tratando da sua língua materna, a Libras, esta é natural, Quadros (2004, p. 30) explica que "as línguas de sinais são consideradas línguas naturais e, consequentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação" e como

[17] Na Libras, os sinais representam as palavras na Língua Portuguesa (Pimenta e Quadros, 2009).

qualquer outra língua tem peculiaridades próprias, constituindo-se um sistema linguístico com inúmeras características.

O fato de ser uma língua de natureza visual-motora, ou seja, utilizar-se principalmente da visão como canal de comunicação na comunidade surda, os sinais serem representados usando movimentos articulados em um determinado local que pode ser sobre o corpo ou no espaço neutro, expressar ideias sutis, complexas e abstratas, dentre outros, são atributos que representam particularidades próprias à pessoa surda (FERREIRA, 2010).

Em relação aos aspectos linguísticos, a Libras, possui todas as características que quaisquer línguas orais auditivas, uma delas é o surgimento de neologismos:

> Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seus vocabulários, com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas, assim a cada necessidade surge um novo sinal desde que ele se torne aceito, sendo utilizado pela comunidade (FELIPE, 2006, p. 20).

A Libras independe da Língua Portuguesa, possui todos os elementos linguísticos fundamentais que a legitimam como língua, novos léxicos surgem sempre que há necessidade, enfim, a comunicação por meio desta língua ocorre de modo pleno como acontece com as línguas orais auditivas.

Ademais, ao se reportar a Libras, a questão da singularidade linguística desta língua precisa ser respeitada, haja vista é por meio dela que o surdo se comunica, expressa sentimentos, angústias, e se legitima como membro de sua comunidade falando sem constrangimentos. De forma que, um surdo que tenha no espaço acadêmico sua língua respeitada, podendo manifestá-la em todos os momentos, terá mais chance de obter no seu processo cognitivo, o sucesso que almeja.

Corroborando com a afirmação anterior, Ferreira (2010, p.16) ressalta que “considerando-se a importância de uma língua para o seu usuário nativo e para a comunidade que a usa, acreditamos que só mesmo um respeito à língua de sinais conduzirá a um maior sucesso educacional e social do surdo”.

Concomitante a isso, cabe ressaltar de acordo com a afirmação de Bourdieu (2008, p. 49) que “o domínio da língua legítima pode ser adquirido pela

familiarização, ou seja, por uma exposição mais ou menos prolongada à língua legítima ou pela inculcação expressa de regras explícitas", isso exprime dizer que os principais meios para a aquisição competente da língua são a família e a escola, posto isto, a pessoa surda necessita ter contato com sua língua materna no ambiente familiar e escolar.

Tomando como aporte essa afirmativa, é notório que o surdo que tenha no âmbito educacional a prática da Libras no seu processo de aprendizagem terá mais chance de ascender educacional e socialmente. Pelo fato de esta língua ser o canal mais natural e eficaz para fornecer subsídios para a aprendizagem significativa de pessoas surdas.

Além disso, a Libras como a primeira língua para a pessoa surda deve servir como base no processo de aquisição do português na modalidade escrita, pois somente através da sua língua materna será possível compreender e refletir sobre o mundo em que está envolto e poder construir conceitos consistentes. As situações cognitivas necessárias para o aprendizado de uma segunda língua adquire sentido através de sua língua materna:

> O ensino da língua de sinais é um processo de reflexão sobre a própria língua que sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. Esse processo dará sustentação para o ensino da língua portuguesa que pode estar acontecendo paralelamente. Quando a criança lida de forma mais consciente com a escrita, ela passa a ter poder sobre ela, desenvolvendo, portanto, competência crítica sobre o processo (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 32).

A Libras torna o surdo mais consciente acerca dos processos cognitivos de sua própria língua e da Língua Portuguesa, que é sua segunda língua, o conhecimento crítico para compreender esta a partir da Língua de Sinais é um ponto fundamental para que haja o desenvolvimento de modo eficaz na sua segunda língua.

A partir do momento que a pessoa surda tem contato com a Libras, começa a aprendê-la, as possibilidades de construir novos significados ao mundo que pertence se expandem, estes passam a compartilhar com os seus semelhantes uma série de características específicas que jamais seriam contempladas no mundo ouvinte.

Portanto, fica demonstrada a relevância da Libras como uma língua essencial para o desenvolvimento social, cognitivo e pessoal, além de esta ser o meio mais eficaz para a elaboração dos processos mentais, para a efetivação das relações sociais, experiências significativas e crescimento profissional do surdo.

3.3.2 Cultura e identidade surda

A constituição de qualquer pessoa está entrelaçada ao seu modo mais amplo de apreender o mundo, suas percepções acerca dos processos sociais, valores, dentre outros aspectos, o todo social proporciona essa construção cultural, nesse contexto a cultura ultrapassa a fronteira dos costumes e das culturas populares que é comumente difundido.

Hall (2009) ao relatar sobre cultura através do esboço de uma linha significativa de pensamento dos Estudos Culturais define:

> [...] cultura ao mesmo tempo como os sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a esta (HALL, 2009, p. 133).

Referente aos Estudos Culturais, Rangel e Stumpf (2012, p. 114), explicam que estes “têm como questão central as transformações na concepção de cultura, vieram dar orientação e suporte ao resgate e afirmação e culturas e identidades surdas”.

Na visão de Kelman (2012) e educação deve ser pensada buscando-se uma análise a partir do contexto em que ocorre; sobre a surdez ela destaca que “O tema da surdez é hoje abordado com uma manifestação de uma particularidade cultural dentro de um contexto multicultural” (2012, p. 51).

Ainda sobre esse aspecto a autora destaca que no campo do multiculturalismo pode-se compreender que “Trata-se de estabelecer níveis de

respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros" (KELMAN, 2012, p. 54).

Lopes (2011) discorre sobre perspectiva cultural destacando a relevância de se estabelecer a diferença cultural entre grupos pertencentes ou não a uma determinada cultura, visto que o sentido de pertencimento destes grupos proporciona um melhor entendimento do termo cultura.

Os seres humanos se constroem por meio de suas relações sociais e culturais, Morin (2000, p. 52) ressalta que "o homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura". Por isso, compreender a cultura como um mecanismo que constitui e intervém no desenvolvimento torna-se imprescindível para promover o respeito à diversidade cultural existente na sociedade.

Nas palavras de Woodward (2000):

> A representação compreendida como um processo cultural; estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou; O que eu poderia ser; Quem eu quero ser (WOODWARD, 2000, p. 17).

Inferem-se nessa perspectiva, que as pessoas envoltas em tais processos culturais passam a ressignificar suas relações, seus discursos e as representações de suas identidades.

Ao encontro dos discursos anteriores, Silva (2009) concebe a cultura como um campo de significação social, de lutas em torno da constituição do ser. O autor, ao destacar os estudos culturais, define cultura como "um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser" (2009, p. 134). Assim a construção cultural das pessoas define quem estas são em um determinado contexto social.

Nesse contexto cabe ressaltar a concepção de cultura surda conforme a pesquisadora surda Perlin (2010, p. 56) "A cultura como diferença se constitui numa atividade criadora. Símbolos e práticas jamais conseguidos, jamais aproximados da cultura ouvinte. Ela é disciplinada por uma forma de ação e atuação visual".

A cultura surda, nesse sentido é a possibilidade de o surdo construir valores, práticas, viver as experiências visuais que a realidade surda proporciona, ou seja, ter o direito de ser diferente culturalmente, linguisticamente diferente e aceito na sociedade.

Para Gesser (2012), as produções culturais são fruto de relações vivenciadas, destacando-se nesse momento:

> [...] manifestações das mais diversas naturezas, como a dimensão política e epistemológica da formação educacional dos surdos, as narrativas familiares, as representações sobre a surdez e a produção da alteridade deficiente, os discursos políticos, a surdez como experiência visual e os discursos linguísticos de legitimidade da língua de sinais, constituem e interpelam as formações culturais das pessoas (GESSER, 2012, p. 96).

As diversas formas de percepção dos surdos, enaltecendo suas experiências visuais, significações e valores culturais são marcas dos valores culturais que fazem parte da constituição dos surdos como seres históricos e culturais que vivem processos amplos que perpassam às questões linguísticas.

Skliar (2010) enfatiza que o conceito de cultura surda deve ser entendido por meio de uma leitura multicultural e deve ser olhada a partir de sua própria historicidade, de seus próprios processos, e não deve ser considerado um espelho da cultura ouvinte.

Nesse sentido, os surdos vêm buscando nesse ínterim a igualdade e o respeito sobre suas representações, Strobel (2007, p. 34) destaca de forma contundente que “a representação ‘surda’ tem procurado abrir um espaço igualitário para o povo surdo, procurando respeitar suas identidades e sua legitimação como grupo com diferencial linguístico e cultural”. Acredita-se que buscar compreender as características pertencentes aos surdos seja um canal para a aceitação de sua cultura de fato na sociedade vigente.

Ademais, com os avanços acerca dos estudos culturais surdos percebe-se que novos horizontes estão sendo delineados sobre essa temática, Teske (2012, p. 142) destaca que “existe uma tendência atual que aceita analisar as comunidades surdas a partir de uma perspectiva multicultural crítica e transformadora”, tendo em

vista esta concepção, busca-se ampliar a compreensão sobre a constituição de uma cultura diferente da maioria ouvinte, bem como, seu grupo específico é um conduto para aceitar e respeitar essas construções.

No que tange a área da surdez, como explica Gesser (2012, p. 95) “as pessoas concebem cultura surda com um forte e estreito vínculo com a língua de sinais, ou mesmo como matéria–prima para composição de uma identidade surda”. Nesse contexto, entender a questão cultural da pessoa surda é um passo significativo para considerar suas características, principalmente versando a construção de sua identidade.

Ainda nessa conjuntura, a autora destacada anteriormente explica também que as manifestações de construções tais como, política, educacional e representações acerca da surdez como uma experiência visual, além das discussões linguísticas que permeiam a língua, sua autenticidade, enfim, todos esses aspectos direcionam as formações culturais das pessoas surdas.

Perlin (2004) ressalta que a cultura tem um papel relevante na constituição da identidade e da subjetividade da pessoa, ou seja, as identidades surdas se constroem a partir das possibilidades de representações da cultura surda, dependendo do grau de receptividade cultural que se permita ter.

Em se tratando da constituição da identidade da pessoa surda, torna-se imprescindível o respeito e o direito acerca das peculiaridades que caracterizam tal formação. Este pensamento é legitimado pelo Conselho Nacional de Educação no seu Parecer nº 017/2001, quando reconhece que:

> A consciência do direito de constituir uma identidade própria e do reconhecimento da identidade do outro se traduz no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade (BRASIL, 2001, p. 11).

A construção de uma identidade própria como é o caso de pessoas surdas deve ser levada em consideração na medida em que esta significa o direito de ter características específicas de um grupo minoritário, além do respeito às diferenças, tão difundidas nesse século.

Conforme Silva (2000, p. 89) “[...] identidade e diferença estão estreitamente ligadas a sistemas de significação. A identidade é um significado – cultural e socialmente atribuído”. Assim sendo, esta é constituída, representada e adquire significado nas relações sociais.

O autor supracitado menciona ainda que em se tratando de representação que esta é “[...] como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder” (ibidem, p. 91). A representação é nesse contexto estreitamente associada à identidade e a diferença, e nesse cenário adquire um sentido.

Outrossim, é por meio da atribuição que se dá algo que a identidade se manifesta, de maneira que as trocas de experiências fazem que as identidades se fundamentem, evoluam, mudem, enfim, se construam nas produções sociais.

A construção de identidade a partir da concepção de Hall (2000, p. 108) é que “[...] na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas”. Dito isto, compreende-se que as identidades estão sujeitas às mudanças, ao longo do processo histórico.

Na perspectiva das identidades surdas, pode-se empreender que não há uma única e imutável identidade, mas que estas podem ser construídas, transformadas, Skliar (2010) explica que estas são híbridas, estando em processo de transformação constantemente.

Consoante a isto Perlin (2010, p. 52) ressalta que há “identidades plurais, múltiplas que se transformam; que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias que não são algo pronto”. De modo que, delineando o surdo e sua identidade percebe-se que não são homogêneas e acabadas, pelo contrário estão em constantes mudanças conforme as relações estabelecidas pelas pessoas surdas.

De maneira que, considerar a cultura e a identidade da pessoa surda como fatores de construção social é afluir para a conscientização e aceitação de características constituídas por práticas sociais próprias da comunidade surda, atitudes, valores, língua diferente da maioria ouvinte e que são traços consistentes de identificação de surdos.

3.4 Formação de professores no Brasil: a modernidade em foco

Tendo seu início com a chegada de padres jesuítas, a função docente se desenvolveu nas congregações religiosas influenciadas por crenças, atitudes morais próprias da religião e de modo não especializado, conforme Nóvoa (1999, p. 15-16) “Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente”.

Nesse sentido, percebe-se que a formação docente foi se constituindo inicialmente pelos padres jesuítas, com vistas a buscar mecanismo que pudesse paulatinamente se adequar à realidade do contexto histórico do seu entorno, contudo convém ressaltar que nesse período ainda não havia uma sistematização sobre o papel do docente.

Com o início do processo de elitização educacional no Brasil, várias transformações ocorreram, entretanto, estas não foram simples. Segundo Aranha (1996) houve a substituição da ação pedagógica uniformizada, para a *Ratio Studiorium*, um programa de ensino que se concentrou nos elementos da cultura europeia.

É importante pontuar, que referente à preparação dos professores nesse contexto, era muito rígida e recebia uma atenção especial na manutenção da tradição, desse modo aos professores cabia o papel de construir uma forma de enxergar, pensar e interpretar a realidade muito particular. Além disso, a característica intelectual do processo ficou especificamente para os filhos dos colonos, cabendo aos indígenas apenas a catequização.

Tratando-se do ensino, este se manifestava de modo literário e retórico, também pela memorização, repetição dos conteúdos, os castigos físicos, medo, uso da palmatória, também faziam parte dos fundamentos do modelo jesuítico, convém lembrar que tais práticas foram inspiradas na tradição do modelo europeu, principalmente Inglaterra e França. Também é importante ressaltar que esses instrumentos fizeram parte da autoridade e do poder dos professores no século XIX (PYKOSZ; VALÉRIO, 2008).

Com mudanças administrativas ocorridas na colônia, as escolas jesuíticas de Portugal foram suprimidas, segundo Pykosz e Valério (2008, p. 70) “[...] foram criadas as escolas régias de latim, grego e retórica, que percorreram os séculos XVIII e XIX”, desse modo, os jesuítas perderam seu lugar no exercício do magistério.

Com um novo cenário se instaurando, criou-se uma gama de disciplinas diversificadas e isoladas no currículo, além disso, pessoas leigas passaram a integrar o ensino, assumindo vários cargos da educação.

Pykosz e Valério (2008) explicam que com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, um novo contexto político se instituía, nesse sentido também se exigia uma postura diferente com relação ao ensino e posteriormente a independência, foram alguns fatores que tornaram a preocupação educacional focada somente nas elites dirigentes do país. Desse modo, escravos, indígenas e as classes menos favorecidas não tiveram acesso à escola.

As mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro com o modelo republicano impulsionaram um movimento em prol do enquadramento profissional dos trabalhadores da educação, são aperfeiçoados instrumentos, técnicas pedagógicas, além da introdução de novos métodos de ensino e a ampliação dos currículos escolares, segundo Nóvoa (1999, p. 16) “O trabalho docente diferencia-se como “conjunto de atividades”, tornando-se assunto de especialistas [...]” nesse sentido, percebe-se uma preocupação em termos da preparação e atuação docente.

Com a preocupação sobre as regras para seleção e nomeação de professores impulsionou então, a criação de uma licença, ou seja, um documento que tornaria legal o exercício da docência, restringindo a partir do final do século XVIII a atuação daqueles que ainda não tinham tal autorização (Ibid, 1999).

Tal atitude se caracterizou como um momento decisivo para que a profissão docente iniciasse sua sistematização, já que competências técnicas e a construção de um perfil se fizeram necessárias para o reconhecimento social, consistência e desenvolvimento desse profissional.

Com a expansão escolar ocorrida no século XIX; a necessidade de instrução foi emergencial, impetrando assim um panorama propício para a formação de professores, o que necessariamente favoreceu a institucionalização de uma formação específica. Sobre esse aspecto Nóvoa (1999) explica que:

> O desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente; estão na origem da institucionalização de uma *formação específica especializada e longa* (Ibid, 1999, p. 18).

O processo de formação docente passa a ser uma necessidade, portanto, a institucionalização de uma formação específica em prol de uma profissionalização foi uma opção válida para a consolidação da atuação dos professores.

Nessa perspectiva, surgem as escolas normais, instituições específicas para preparar professores para o exercício efetivo, e consequentemente substituir os antigos docentes, uma vez que tais profissionais não estavam capacitados, conforme as mudanças ocorridas (Ibid, 1999).

Nóvoa (1999) também descreve que as instituições formadoras de professores exerceram um papel de destaque, tanto na produção como na reprodução de saberes, regras, além de elaboração de conhecimentos pedagógicos necessários à sua profissão.

Um ponto a ser explicitado sobre estas instituições foi a característica que se tornou maioria no meio educacional atualmente, ou seja, a feminização da profissão. Na metade do século XIX, as mulheres passaram a reivindicar educação, instrução, profissionalização, trabalho assalariado, assim o surgimento das escolas normais e o exercício do magistério por parte das mulheres tornou-se o meio mais adequado para atender tais necessidades (PYKOSZ; VALÉRIO, 2008).

Outro fator a ser considerado, foi o contexto da época, pois a ocorrência de uma reestruturação social, patriarcal e econômica, influenciou na feminização da profissão. Além disso, o aumento da demanda pela educação, o crescente número de escolas, o alongamento dos períodos letivos e a abertura para novos postos de trabalho estritamente masculinos, desencadearam o afastamento dos homens no magistério.

O início do século XX marca a construção de prestígio profissional através da difusão de um ideal de valorização profissional, este foi alimentado por meio das potencialidades que o dueto escola e sociedade poderiam exercer para o conjunto social, nessa perspectiva “Os protagonistas deste desígnio são os professores, que vão ser investidos de um importante poder simbólico” (NÓVOA, 1999, p. 19).

A aprovação da LDB nº 4.024/61 foi outro ponto positivo no sentido de reafirmar a profissionalização do professor, pois abarcou a possibilidade de um ensino secundário tanto técnico quanto secundário, dentre estes, destaca-se a formação docente (RAMOS, 2005).

Todavia, ainda se persistia o caráter tradicional e autoritário do ensino, bem como a figura do professor como o detentor do conhecimento, e o aluno como um mero depósito em uma relação hierarquizada entre estes dois, permanecendo no ambiente educacional o legado da educação jesuítica.

Acerca deste tipo de educação, Paulo Freire descreve esta como uma educação bancária, em que o aluno é um depósito a ser preenchido, recebendo de modo passivo, memorizando e posteriormente repetindo estes no momento mais adequado (COTRIM; PARISI, 1993, p. 295).

Referente ao ensino superior observa-se que a universidade sofreu muitas mudanças, a intenção maior era sua modernização, produtividade e dinamização, visto que a percepção que se tinha desta estava abalada. E nesse campo, a figura do professor também acompanhou esse processo, sobre isso Morosini apud Pykosz e Valério (2008, p. 144) descreve que a partir destas mudanças “[...] o professor deva transmitir o saber adquirido e criar o saber novo; a carreira do professor passou a ligar-se a graus e títulos acadêmicos” proporcionando assim uma nova postura e a possibilidade de ascensão e valorização docente por meio de estudos.

Vale ressaltar que esse processo se estendeu até a década de 90, e se referiu ao quantitativo de instituições, sendo estas expandidas, além da diversificação de cursos e da comunidade acadêmica, proporcionando gratuidade do ensino, mais possibilidades de vagas para docentes, desde que houvesse a formação exigida para o exercício da função (PYKOSZ; VALÉRIO, 2008).

Com o propósito de assegurar mais uma vez a formação docente, a LDB nº 9.394/96, dedica seu VI capítulo a respeito dos profissionais da educação, determinando acerca da formação adequada para o exercício profissional, consistente e pautada em conhecimentos pedagógicos, sobre esse aspecto esta lei destaca no artigo 61, parágrafo único:

> I – a presença de 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).

A formação docente tem nesse documento seus parâmetros reafirmados de modo a nortear a construção científica; a valorização profissional, a aquisição de competências que devam ser um alicerce para o exercício efetivo e competente, além da formação continuada, que são elementos indubitáveis para o embasamento e preparação de sua atuação.

Ainda nessa perspectiva, percebe-se que o documento mencionado anteriormente busca reforçar a relevância de formar indivíduos alfabetizados cientificamente. Isso significa que socialmente é fundamental que a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos para o auxílio na resolução de problemas de ordem básica, que sejam conscientes acerca dos processos sociais, das problemáticas existentes e que sejam capazes de resolver os problemas para o desenvolvimento desta (CHASSOT, 2003).

De maneira que, é relevante compreender como a profissionalização docente se constituiu, o perfil de profissional que se pretendia formar e o tipo de educação

que se realizava e alguns resquícios que permanecem até a atualidade, além de identificar os avanços e exigências na atualidade em relação às mudanças no perfil do educador e na atuação pedagógica, e deste modo conseguir traçar um percurso coerente sobre o processo de formação e trabalho destes atores sociais.

3.4.1 Contemporaneidade e a formação docente: desafios de um novo tempo

Com as mudanças ocorridas ao longo do processo histórico, a função do professor foi se modificando e as exigências da sociedade contemporânea trouxeram à tona uma das situações mais relevantes no que diz respeito à escola, aos atores envolvidos e respectivamente suas práticas, ou seja, a necessidade de desenvolvimento de um aparelho de ensino interligado com a problemática da sociedade atual, suprimindo a velha estruturação de um ensino fragmentado e descontextualizado da realidade.

Propiciar aos discentes o desenvolvimento do senso crítico para realizar análise das informações, compreendê-las e poder contribuir com sua resolução é um dos papéis fundamentais que a escola hoje carrega no seu cerne.

Nesse contexto encontram-se os futuros professores, como protagonistas nesse processo, e a estes deve ser proporcionada preparação e conforme Medina e Domínguez apud García (2009, p. 23) “[...] emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos [...]”.

Logo, para os professores ter formação adequada é uma necessidade na sociedade atual, a velocidade com que as informações chegam, as exigências mercadológicas que priorizam profissionais qualificados fazem do processo formativo um importante elemento para o desenvolvimento dos indivíduos nesse novo formato social em que as transformações no mundo científico, as tecnologias, enfim, ocorrem de forma dinâmica (GARCÍA, 2009).

Nessa concepção, pensar na formação de professores é conjecturar a

constituição de uma identidade profissional que contemple a construção da autonomia e da inovação, proporcionando um trabalho pedagógico que desenvolva competências, habilidades, criatividade e intencionalidade, basta ver que o conhecimento produzido por essa sociedade está profundamente ligado ao sistema de formação e educação em vigência (TARDIF, 2012).

O professor como um ator intrínseco nesse processo, tem um papel salutar, uma vez que é por meio deste, além de construções fundamentadas em alicerces consistentes, que os alunos devem conseguir apreender os conteúdos propostos em sala de aula, e posteriormente possam utilizá-los para sua vida prática, ou seja, ter conhecimentos acerca dos conteúdos científicos, ter embasamentos teóricos e agregando estes ao contexto em que está inserido, podendo agir, refletir e até transformar a realidade (BARBOSA; CATANI, 2003).

Além de ser um ator irrefragável nesse momento histórico, esse profissional assume mais um desafio, ir de encontro às metodologias engessadas, e ao sistema tradicional, na qual a repetição e a memorização em muitos momentos ainda são pontos centrais. Nesse sentido, este profissional atualmente difere-se do passado, necessitando obrigatoriamente estar conectado à rapidez das transformações sociais, às informações, às tecnologias, dentre outros aspectos.

As transformações ocorridas na atualidade ocasionaram inversão de papéis no perfil do professor, o processo de aprendizagem nesse sentido, tornou-se mais dinâmico, Masetto (2012) explica que o perfil do professor alterou-se significativamente, o profissional que antes era um especialista no laboro de transmitir o conhecimento, passou a ser um mediador de aprendizagem.

Assim sendo, com uma postura diferenciada, um cenário de ensino voltado ao aluno, à formação de professores necessariamente deve ser reorganizada para explorar nos futuros profissionais competências para mediar o ensino, proporcionando a aquisição de valores, atitudes, habilidades, dentre outros fatores.

Nas palavras de Perrenoud (1999) competência pode ser entendida como um conjunto de recursos utilizáveis, capacidades que levam à eficácia na realização de ações pretendidas.

Rodrigues (2006), ao discorrer sobre competência explica que o conjunto de ações e intervenções de ordem cognitiva, psicomotora e até sócio-afetiva, são definições bem adequadas ao seu significado e que podem promover às pessoas o saber fazer.

Ao adentrar no campo educacional, Libâneo (2008) discorre sobre competência pedagógica explicitando que esta pode ser entendida como uma ação intencional, que pode otimizar a construção de conhecimentos aos acadêmicos, tornado esse processo mais eficaz.

No tocante à formação docente, esse conjunto de ações deve fazer parte dos conhecimentos que serão adquiridos na academia, de modo a contribuir com as práticas pedagógicas que farão parte do cotidiano desses atores sociais, e poderão contribuir para potencializar a aprendizagem de futuros alunos.

Outro aspecto a ser salientado em relação à formação de professores na educação contemporânea é baseado numa perspectiva holística, tendo como eixo a construção crítica, reflexiva para a participação na sociedade na qual está inserida. Assim, torna-se imprescindível que a instituição educativa supere o aspecto transmissor, individualista e centralizador e propicie uma formação profissional voltada para a capacidade reflexiva, autônoma e que transcenda os padrões tradicionalistas ainda presentes na sociedade (IMBERNÓN, 2006).

Nessa perspectiva, é necessário que as instituições que formam professores preocupem-se com a construção e o desenvolvimento de um sistema de ensino interligado com os problemas da sociedade atual, ou seja, que possibilitem a construção de conhecimentos que devem ser adquiridos de forma científica, com o intuito de poder contribuir para solucionar os problemas sociais. Sobre esse aspecto a LDB nº 9.394/96 no seu artigo 43 destaca que, a educação superior tem dentre várias finalidades a de:

> III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, 1996).

Diante desse novo panorama do processo de formação, percebe-se que a legislação vigente, propõe uma conexão entre a aquisição dos conhecimentos científicos e as atividades da vida prática. Ainda nesse sentido Tardif (2012, p. 37) explica que tais conhecimentos “se transformam em saberes destinado à formação científica ou erudita dos professores” de modo que, “[...] a articulação entre essas ciências e a prática do docente, se estabelece, concretamente, através da formação inicial e contínua dos professores”.

No que concerne a uma boa formação docente, Paquay et al. (2001, p. 65) destacam que esse ofício na contemporaneidade deve “valorizar as atitudes que dão conta da globalidade do ofício de ensinar, mais do que a soma descorticada de competências múltiplas”. Destarte, o professor deve estar preparado para mediar a aprendizagem de seus educandos conforme os conhecimentos atuais, buscando relacionar teoria e prática, e conseguir o êxito de um conhecimento significativo.

Cabe salientar também que para que a formação de professores seja consistente, se faz necessário um currículo que proporcione construções significativas e supere a fragmentação ainda persistente. Com este entendimento, Tardif (2012), destaca que seria extremamente significativo que a formação de professores fosse pautada em situações significativas e se aprofundasse em conhecimentos gerais e específicos de sua profissão.

Nesse sentido, as instituições educacionais têm um papel salutar, considerando que é por meio de construções oriundas destas, fundamentadas em alicerces consistentes que os alunos devem conseguir apreender os conteúdos propostos em sala de aula, e posteriormente possam utilizá-los para sua vida prática, ou seja, ter conhecimentos acerca dos conteúdos científicos, ter embasamentos teóricos e agregando estes ao contexto em que está inserido, podendo assim, agir, refletir e até transformar a realidade.

Logo, um dos meios para que tais instituições possam suplantar tal fragmentação é o currículo escolar, este necessita ser pensado para efetivar mudanças no atual modelo, como afirma Silva (2010) o currículo é um dos mecanismos fundamentais das reestruturações e reformas educativas, pois nele se

concentram e se materializam os debates sobre os diversos significados políticos e sociais.

Nessa ótica, o currículo é extremamente relevante na busca por uma educação mais consistente que vislumbre um nexo entre as disciplinas e possam adquirir significado nas práticas sociais, pois as demandas existentes hoje exigem novas atribuições aos professores e estas devem ser adquiridas ao longo do processo acadêmico. Assim, Masetto (2012) define currículo como:

> [...] um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem (MASETTO, 2012, p. 69).

A formação docente nesse contexto tem um importante papel, possibilitar ao futuro professor a aquisição de competências, saberes, valores, dentre outros aspectos, pois estes serão necessários à sua prática pedagógica. Ademais, uma característica marcante que deve ser inerente ao aspecto formativo diz respeito à atenção que este profissional deve adquirir no trato com seus alunos.

Sobre o aspecto acima destacado Masetto (2012, p. 72) descreve que o professor deve estar “atento à realidade de seus próprios alunos, ao meio social em que vivem, o que o chama a intervir no próprio processo curricular”. Diante desta afirmação entende-se que um currículo significativo na formação de professores é de fundamental importância para atender às exigências sociais.

Outro ponto a ser considerado acerca do professor refere-se à formação continuada, porque esta pode possibilitar mudanças, inovações didáticas no fazer pedagógico e obter resultados positivos, proporcionando mudanças significativas no processo educativo, principalmente, relacionada à construção de conhecimentos dos alunos.

Entretanto, muitos professores no exercício de sua profissão, não buscam meios para inovar suas aulas, usam as mesmas metodologias repetidas vezes e são resistentes às mudanças impostas pela sociedade, como é o caso das novas

tecnologias, e as inovações muitas vezes necessárias ao processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto Gil (2012) explica que professores com características de conservadorismo tendem a ter certa resistência tanto às situações novas como as mudanças que surgem nesse processo e no sistema.

Seguindo esse raciocínio, percebe-se que muitos professores ainda utilizam as mesmas práticas pedagógicas, considerando que transformações não são necessárias, apesar de constantes na nossa sociedade. Por isso, para que as práticas pedagógicas dos professores promovam mudanças no processo educativo escolar, é salutar que professores tenham uma formação inicial e continuada de acordo com as exigências da contemporaneidade, inovem as suas aulas, buscando novas metodologias, tornando nesse processo o ensino e a aprendizagem mais atrativos.

Para Pimenta e Anastasiou (2010) a atuação do professor, ou seja, suas ações, valores, desejos, etc., estão vinculados à prática educativa. Nesse sentido, o professor em sala de aula deve proporcionar aos alunos meios e mecanismos inovadores que lhe possibilitem uma melhor apreensão dos conteúdos propostos. Ainda nesse sentido, os autores supracitados destacam que a profissão envolve a "capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade" (2010, p. 196).

Consoante a isto, Bordenave e Pereira (2000) ressaltam que se faz necessário efetivar mudanças nas práticas educacionais dos professores, como exemplo, a utilização de estratégias de ensino para potencializar a aprendizagem, propiciando uma inovação nas aulas, bem como, uma nova forma de mediar os conteúdos propostos pelo currículo.

Nessa conjuntura, as formações continuadas exercem um papel relevante como aliadas poderosas para que a prática cotidiana da profissão possa ser transformadora, enriquecendo assim o desenvolvimento de novas competências, que irão se sobressair ao modelo de ensino fragmentado ainda muito presente no cotidiano de sala de aula, agindo como mecanismo reflexivo acerca da prática pedagógica e, propiciando ao docente, construções de novos conhecimentos com vistas a proporcionar a alfabetização científica (ZEICHNER, 2003).

Ainda nesse sentido, Tardif (2012) enfoca que as formações iniciais e continuadas do professor devem primar pela valorização da formação e da reelaboração dos saberes profissionais pela prática vivenciada. Ao tecer novas construções que utilizem a aprendizagem teórica para resolver situações do cotidiano, de forma crítica, reflexiva e consciente, o professor exerce seu papel de modo a contemplar as exigências de uma educação contemporânea.

Outro fator que se faz presente na atualidade e na vida do professor são as novas tecnologias. No cotidiano da maioria das pessoas, a tecnologia é uma constante, com efeito, as tendências evolutivas estão na vida do ser humano desde as pedras, pontas, dentre outros objetos do paleolítico até a internet do século XXI, promovendo mudanças no modo de pensar e viver das pessoas (COOL; MARTÍ, 2004).

A atual configuração que a sociedade do conhecimento vem se delineando, com mudanças oriundas da magnitude e revolução que as novas tecnologias vêm promovendo, torna-se urgente o professor se atualizar. Cool e Martí (2004, p. 422) destacam que “é evidente que a informação é o principal protagonista da nova sociedade”. Por isso, esse profissional obrigatoriamente deve buscar o acesso a tecnologias informacionais, e a posteriori usá-las a seu favor no processo de construção de conhecimento de seus alunos.

Corroborando com essa afirmação Gardner apud Cool e Martí (2004, p. 422) explicam que “As pessoas, desde o início da vida, são devoradoras e processadoras incessantes de informação, não é menos certo que da informação ao conhecimento há um longo caminho”. De modo que, o professor nesse processo, é um agente de transformações, propiciando aos alunos conhecimentos consistentes, muitas vezes advindos de meras informações.

Portanto, fica ratificado que a formação de professores na sociedade contemporânea seja fundamentada por construções significativas ao longo do processo acadêmico, também por referenciais teóricos, metodológicos e práticos que possam agregar mais autonomia, segurança e competências para atuação profissional, tornando desse modo, o processo de ensino aprendizagem mais eficaz para os educandos.

3.4.2 A contemporaneidade na formação do professor surdo

Diante das discussões acerca da formação de professores na contemporaneidade, os desafios que esta direcionou para o todo social e pensando na perspectiva das diferenças, torna-se importante refletir sobre a formação de professores surdos, assim este tópico traz considerações sobre a formação destes na atualidade.

Tomando como base a educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, esta determina que a formação para a atividade docente, dentre várias orientações, deve promover a preparação para atender a diversidade, seguindo esse raciocínio, o preparo para os futuros profissionais da educação necessita seguir os preceitos da educação para todos.

A prática da inclusão propõe um novo modelo de interação social por ser um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos, por isso fala-se em revolução de valores e atitudes que exigem mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar que deve se adequar para atender a todos nos seus diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, pensar na formação de surdos educadores a partir dessa perspectiva é salutar para que a qualificação destes ocorra plenamente, isso porque, esta realidade encontra-se imersa nos pressupostos de uma educação inclusiva que prepare os alunos para o exercício crítico e reflexivo do trabalho em sociedade, bem como para o desenvolvimento cognitivo e profissional destes, com vistas a promovê-los a níveis mais elevados de conhecimentos e, consequentemente, à conquista de sua cidadania.

Outro fator a ser mencionado e que proporcionaram mudanças no cenário educacional e abriram a possibilidade de se discutir e trabalhar em prol da formação de professores surdos no século XX, foram as conquistas adquiridas tais como, o reconhecimento da comunidade surda, da Libras nas escolas, o surdo como um ser

cultural (LOPES, 2011).

Nessa conjuntura, Lopes (2011) explicita que:

> Com a forte ênfase na formação de professores e pesquisadores surdos, principalmente no campo da Educação, os cursos de magistério começaram a ser os mais procurados pelos surdos para fazerem a sua formação. A luta era pela qualificação de um corpo de profissionais surdos capazes de servirem como referência para crianças e jovens surdos (LOPES, 2011, p. 25).

Diante da necessidade de haver uma sistematização nesse campo para os surdos, a formação destes professores necessariamente deve prover conhecimentos harmônicos com o mundo contemporâneo. Nesse sentido é salutar que as instituições de ensino tenham a capacidade de pavimentar caminhos e arquitetar pontes para transpor obstáculos e formar profissionais críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

Por conseguinte, as instituições de Ensino Superior (IES), enquanto instituições abertas a todos, precisam estar preparadas para atender a diversidade, visto que, a partir da educação inclusiva é fundamental que todos tenham igualdade de oportunidades e garantia do desenvolvimento da aprendizagem.

Mas, para que esse processo ocorra efetivamente, há a necessidade de repensar práticas educacionais que viabilizem e contribuam para o acesso e permanência de surdos na faculdade, além de ações conjuntas que sejam realizadas com o intuito de promover a estes os parâmetros necessários para que aconteça a melhoria das práticas educativas e de sua formação (RANGEL; STUMPF, 2012).

Ademais, compreender a relevância da formação de pessoas surdas no espaço acadêmico é englobar a perspectiva pedagógica e social à sociedade vigente, pois dessa forma será possível a constituição e o pleno desenvolvimento do surdo.

A realidade de hoje exige que bases, princípios, currículos, enfim, o modelo vigente seja repensado, esta situação é um grande desafio que exige novos modelos e propostas educativas, organização de um bom alicerce que permita uma

construção de conhecimentos significativos, e a elaboração de programas de formação de professores que contemplem as necessidades dos acadêmicos surdos.

Morin (2005) fala da necessidade de perceber a cultura, a linguagem, a educação como um conjunto necessário do todo social, de forma que cada uma dessas características ao se interligarem, propicie o desenvolvimento mental e cognitivo das pessoas. Desse modo os surdos necessitam ter suas especificidades respeitadas para que seus processos sociais, cognitivos e culturais ocorram plenamente.

Corroborando com a ideia do autor supracitado, é fundamental que sejam oportunizados meios para o desenvolvimento de pessoas surdas, tais como respeito à sua diferença linguística e cultural, intérprete de Libras, acessibilidade visual, currículo adaptado, entre outros. A esse respeito, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) destaca que:

> Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, as comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Por isso é essencial que as IES se adequem para receber alunos surdos, buscando alternativas, recursos pedagógicos que respeitem o fato de estes apreenderem o mundo por meio de experiências visuais e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes, para que haja a plena participação destes alunos, considerando suas peculiaridades.

Segundo o governo federal, as IES têm uma função de destaque na política da educação inclusiva, na medida em que é a partir delas que terão profissionais de formação docente capacitados para sistematizar e concretizar a inclusão, “a formação e a capacitação docente impõem-se como meta principal a ser alcançada na concretização do sistema educacional que inclua a todos, verdadeiramente” (BRASIL, 1998).

Trazendo essa realidade para a perspectiva surda, se faz necessário ter este profissional formado com qualificação adequada para trabalhar no ensino de Libras, tanto para surdos quanto para ouvintes, como explica o decreto nº 5.626/05 no capítulo III que trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, enfatizando no artigo 5º que:

> A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

A formação do professor surdo deve ser ofertada em nível superior com bases concretas para que este possa exercer sua função com propriedade, construindo conhecimentos tanto na sua língua materna, a Libras, como na segunda língua, a Língua Portuguesa, obtendo deste modo, fundamentos sistemáticos para ensinar a disciplina de Libras posteriormente.

Referente à formação para o ensino de Libras, Kanda e Fleisher apud Gesser (2012, p. 74-75) trazem algumas qualificações que são necessárias para o professor dessa área, conforme apresenta o Quadro 01, logo em seguida:

Quadro 01- Qualificações elencadas a partir da citação de Kanda e Fleisher apud Gesser (2012, p. 74-75).

ORDEM	QUALIFICAÇÕES
01	É preciso respeitar a língua e a história das pessoas surdas, o que inclui entender o papel que a língua de sinais ocupa na vida do surdo;
02	Os professores de sinais têm de se sentir confortáveis na comunidade surda, isto é, além de mostrar domínio na língua, devem também compreender as culturas surdas;
03	Devem ter sua formação em áreas que contemplem conhecimento com base em princípios pedagógicos e linguísticos;
04	Os professores devem ter conhecimentos do arsenal de teorias em torno da aprendizagem de segunda língua e suas respectivas metodologias;

(Continua...)

(Continuação)

05	Devem estar engajados no próprio crescimento pessoal e profissional;
06	São seres humanos, passíveis de falhas, mas que estão fazendo um positivo movimento social, quando se dão conta de que seus alunos começam a conviver e a se comunicar com as pessoas surdas.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da citação de Kanda e Fleisher apud Gesser (2012, p. 74-75).

É salutar ter um professor surdo em salas de aula em que há alunos surdos, porquanto alunos e professores surdos têm a mesma apreensão da realidade e conseguem se entender melhor, os contatos são mais aprofundados e a comunicação flui, além disso, o aluno surdo percebe no seu professor um exemplo a ser seguido, uma identidade que servirá de base para a construção da sua própria identidade.

O aluno surdo, dessa forma passa a ter o contato e o convívio com um surdo nato, que vai ensinar a Libras da mesma forma que aprendeu, ou seja, com uma visão de um mundo totalmente voltada para as experiências visuais e para a cultura surda.

Outro fator que merece destaque é a fomentação de um currículo que contemple as necessidades específicas do acadêmico surdo, possibilitando o aprendizado sobre sua história, sua cultura e identidade, e sobre a sua língua materna, a Libras (DORZIAT, 2009).

Portanto, pensar nas IES como um canal para o desenvolvimento educacional e formação da pessoa surda, é convergir esforços para concretizar a quebra de barreiras, e torná-lo um agente político nessa luta dando-lhe igualdade de condições para alcançar maiores níveis de escolarização e conhecimento e futuramente atuar como profissional na área educacional se assim desejar e contribuir de modo significativo na sociedade em que vive.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] teoria e métodos são dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo.

(MORIN, 2005)

Neste capítulo apresentam-se os caminhos percorridos ao longo da investigação, conforme a necessidade de delineamento desta. Partindo das vivências da pesquisadora na comunidade surda, por ser intérprete e professora de Libras e estar inserida no contexto educacional de pessoas surdas, além de vivenciar as mudanças ocorridas a partir das políticas de educação que vem buscando oportunizar as pessoas surdas adentrarem em níveis mais elevados de conhecimento, e mais precisamente pelo fato da formação de professores surdos ser uma exigência legal, esta investigação buscou compreender como vêm ocorrendo a formação de professores surdos na sociedade contemporânea, delimitando neste estudo o município de Imperatriz - MA.

Assim sendo, os caminhos percorridos foram: a caracterização da pesquisa, o campo de investigação, as participantes envolvidas na pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e as percepções advindas das professoras surdas pesquisadas, sobre suas formações, inicial e continuada, assim como sobre o ensino desenvolvido em sala de aula.

A análise dos dados acerca das percepções das entrevistadas se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e categorizadas por meio de uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo.

4.1 Caracterização da pesquisa

Pelo caráter do estudo, o tipo de pesquisa mais adequado para o fenômeno em pauta é a pesquisa de cunho qualitativo e de caráter exploratório que visa investigar, explorar fenômenos resultantes da problemática, e aumentar as experiências sobre determinado problema. Objetivará também, planejar, entender e encontrar elementos que permitirão um contato mais direto com a população em estudo (TRIVIÑOS 2008).

Ainda nesse sentido, Gerhardt (2009), explica que a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, concentrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. De forma que, conforme a particularidade do fenômeno estudado esta se faz a mais adequada.

Ainda sob esse aspecto a pesquisa qualitativa tem por finalidade explorar “os espectros de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” Gaskell (2002, p. 68). Esse tipo de pesquisa apoia-se na busca pelo entendimento do determinado contexto, como também, nas relações sociais pela ótica dos participantes.

A opção por essa abordagem se deve em função da possibilidade de uma análise embasada na opinião dos envolvidos de forma mais aprofundada, proporcionando um direcionamento mais consistente ao processo, além de conferir maior liberdade ao entrevistado.

Consoante ao assunto, Gil (2008) defende que pesquisa exploratória objetiva o desenvolvimento e a facilitação da compreensão, deixando claros conceitos e ideias modificando-as quando necessário. Sobre esse tema Marconi e Lakatos (2008) afirmam com propriedade que pesquisas exploratórias são investigações que objetivam o aumento da proximidade do pesquisador com o fenômeno, fato ou ambiente. Portanto, optou-se pela pesquisa exploratória, visto que, esta se adequa perfeitamente ao propósito da investigação.

4.2 Campo de investigação e sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi realizada tomando como base os cursos de licenciatura que são focos da investigação, nesse sentido foram envolvidas cinco IES no município de Imperatriz-MA. Segundo Marconi e Lakatos (2008), universo; é onde acontecem os fenômenos pertencentes à problemática. Deste modo, três instituições privadas e duas públicas compõem o campo de investigação do presente estudo.

A escolha pelos cursos de licenciatura se deve pelo fato de que no município de Imperatriz, o quantitativo de pessoas surdas que estão se formando na área educacional é significativo, conforme a Associação de Surdos de Imperatriz (ASSIM) é crescente o número de surdos que estão buscando adentrar no ensino superior (ASSIM, 2014).

Com o propósito de atender ao primeiro objetivo, que foi identificar professores surdos que atuam em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura no município de Imperatriz, foram realizadas visitas em quatro IES do município. O intuito foi identificar as professoras para posteriormente realizar o contato, solicitar a autorização para as entrevistas e análises tendo como base suas percepções acerca de sua formação acadêmica e atuação em âmbito superior.

Após esse primeiro momento verificou-se que dentre os professores surdos que possuem nível superior no município de Imperatriz, há dois atuando nesse nível educacional, distribuídos da seguinte forma: uma destas profissionais trabalha em uma IES federal, e a outra trabalha em uma instituição particular.

Portanto, das IES instaladas no município, existem duas que possuem professoras surdas atuando com a disciplina de Libras, em diferentes cursos de licenciatura e bacharelado. Essa informação permitiu que as etapas seguintes ocorressem de forma gradativa. Convém ressaltar que das IES pesquisadas, aquelas que não têm professores surdos atuando nos cursos, possuem professores ouvintes, ministrando as disciplinas de Libras e Educação Especial, ou seja, há a possibilidade do exercício da docência por parte de professores surdos, desde que estes tenham uma formação profissional específica para essa prática.

Nesse sentido, as participantes do estudo foram duas professoras surdas que estão atuando na área educacional, ou seja, em cursos de licenciatura. Para Galvão e Egreja (2001) em pesquisas qualitativas a amostra, diferentemente das quantitativas é menos interessada com a quantidade, importando mais as informações que poderão ser coletadas, além de sua consistência para o processo.

As professoras surdas foram selecionadas por meio dos critérios de atuação na área e acessibilidade. Consultadas sobre a possibilidade de participarem do estudo, demonstraram interesse e disponibilidade, além disso, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A), autorizando a coleta e geração dos dados.

4.3 Procedimentos para coleta de dados

Para a coleta de dados sobre o presente estudo foram realizadas pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, essas estão descritas a seguir:

a) Por meio da pesquisa documental foi possível coletar dados sobre currículos das cinco IES pesquisadas que possuem cursos de licenciatura. Santos (2000) explica que a pesquisa documental pode ser realizada em diversos tipos de documentos, dentre eles pode-se destacar cartas, fotografias, atas, relatórios, notas, diários, leis, ofícios, mapas, dentre outros. Severino (2007) afirma que este tipo de pesquisa tem como fontes documentos diversos, e que o pesquisador pode desenvolver investigação e análise.

Assim, para atender ao segundo objetivo, que foi analisar o currículo de cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior no município de Imperatriz que formam professores surdos, foi apresentada a pretensão da pesquisa por meio do encaminhamento da declaração de anuência, (APÊNDICE B) para a gestão ou representante legal das cinco IES. Após a apresentação da pesquisa, os termos foram assinados possibilitando as análises dos currículos. Nesse sentido foi possível compilar um material que pudesse embasar as análises do fenômeno em questão, permitindo-se orientar pela especialidade do material escolhido.

A efetivação desta etapa ocorreu por meio de pesquisas nos sites de duas instituições em Imperatriz-MA, e em três delas esse processo se deu *in lócus*. Convém ressaltar que as IES foram bastante acessíveis, possibilitando o bom andamento das investigações. Sobre os passos definidos para contemplar esse momento, foram organizadas as seguintes etapas: acesso às ementas dos cursos de licenciaturas, identificação dos aspectos relacionados aos conteúdos sobre a pessoa surda e demais referentes a esta temática, análise dos dados e utilização destes na pesquisa.

Para atender ao terceiro objetivo que foi averiguar se a formação inicial e continuada que os pesquisados possuem é condizente com o que determina o documento que enfatiza tal formação, foi realiza pesquisa documental, portanto, utilizou-se o decreto nº 5.626/05 para efetuar esta etapa. Vale lembrar que esta etapa foi efetivada tendo como base também as entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com as professoras surdas para coletar os dados necessários referentes ao referido objetivo. Deste modo foi possível realizar a averiguação de forma consistente.

b) Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, de acordo com TCLE (APÊNDICE A) a partir de um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE C). A entrevista se constitui em uma técnica de pesquisa mais condizente na exploração do fenômeno em questão, segundo Gil (2008) é uma ótima maneira de interagir com os investigados, além de possibilitar ir além do que está pré-determinado, ou seja, inferir um aprofundamento a partir do contexto da conversa.

A outra entrevista foi realizada conforme o combinado prévio, ou seja, no local de trabalho da professora surda. Nesse sentido o quarto objetivo que foi analisar a percepção de professores surdos referentes sua formação acadêmica, bem como sobre se o ensino desenvolvido em sala de aula foi atingido.

As entrevistas foram filmadas por celular Galaxy Note II, câmera 8 mega pixel. A opção pela escolha do referido aparelho foi pela qualidade na captação de vídeo, visto que, pela particularidade linguística das entrevistadas houve a necessidade de uma visualização clara para facilitar o entendimento sobre a sinalização das pesquisadas.

A primeira entrevista foi realizada no mês de setembro de 2014 e a segunda ocorreu no mês de janeiro de 2015, convém ressaltar que devido aos desencontros com a segunda participante da pesquisa, houve esse distanciamento entre uma entrevista e outra.

Para tanto, houve o agendamento e posterior entrevista com a utilização de filmagem, a duração média foi de vinte a trinta minutos. Segundo Loizos (2002) a utilização de vídeo oportuniza um exame aprofundado, pois permite ver a quantidade de vezes necessárias o material da filmagem a ser analisado, além de permitir a edição das imagens obtidas e selecionar aquelas que melhor se adequarem aos critérios pré-estabelecidos.

Logo em seguida, as falas das participantes foram cuidadosamente traduzidas da Libras para a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Foram escolhidas palavras do português que mais se aproximassem do sentido expresso, por meio do sinal, respeitando-se as expressões faciais e corporais, visto que estas também são marcadores gramaticais, e posteriormente transcritas pela própria pesquisadora. Em relação à transcrição, é importante frisar que este processo foi realizado pela mesma, pois esta possui fluência na Libras, estando, portanto apta para realizar a tarefa proposta.

Concluídas as transcrições, e a fim de realizar a análise do material coletado nesse processo, foi utilizada uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) que será abordada na seção seguinte.

4.4 Técnica de análise dos dados

Para realizar a análise dos dados referente às ementas das instituições e ao decreto nº 5.626/05 optou-se pela análise descritiva, já para as entrevistas junto às professoras surdas, foi realizada uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Ao falar sobre análise de conteúdo a autora explica que se trata de um método de categorias que permite a classificação dos

componentes do significado dos conhecimentos advindos da mensagem, buscando aquilo que está por trás do significado das palavras.

Ainda nesse sentido, a autora supracitada, ressalta que esta análise possibilita realizar uma leitura do que está por trás do conteúdo, significa dizer que os desejos, as motivações, pausas, perturbações podem facilitar a interpretação dos significados.

Por esse motivo os dados foram analisados a partir do que foi extraído dos participantes seguido da leitura de todas as respostas dos envolvidos. Consoante a isto, Triviños (2008) explica que esta técnica se dá através de uma pré-análise, que é simplesmente a organização do material, realizando interpretações substanciadas dos dados coletados, estabelecendo reflexões e categorias de análises.

Consoante a isto, Bardin (2011) explicita que a pré-análise:

> É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise (BARDIN, 2011, p. 125).

De modo que, para a efetivação deste primeiro momento foi necessário ter bem claro quais objetivos se pretendeu alcançar, e alguns passos foram definidos para isto, vale lembrar conforme a autora, que nem sempre estes serão em ordem cronológica, apesar de estarem em estreita ligação.

Logo em seguida, o segundo momento foi constituído pela exploração do material, conforme Bardin (2011, p. 131) “esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

O tratamento dos resultados obtidos é o próximo passo a ser realizado, a partir dos resultados brutos há o tratamento de modo que, estes se tornam significativos, a posteriori pode haver as inferências e interpretações, que podem servir de base para novas análises (BARDIN, 2011). Os dados foram tratados de forma que se pode perceber; após esse processo, aspectos significativos, possibilitando assim realizar as inferências sobre os resultados.

Ainda sobre o tratamento, a autora mencionada destaca que se trata de uma codificação, ou seja, uma transformação dos dados brutos do texto em uma representação mais possível de esclarecer características mais puras das expressões do conteúdo.

Seguindo adiante com esta etapa, foram realizadas as escolhas das unidades de registro, de acordo com Bardin (2011) podem ser: a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento, essas são as mais utilizadas. Além da unidade de contexto que englobam: a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Referente à análise de conteúdo pode-se caracterizá-la em análise quantitativa ou qualitativa, “[...] a primeira obtém dados descritivos por meio de um método estatístico”. Já a qualitativa “[...] Levanta problemas ao nível da pertinência dos índices retidos, visto que seleciona esses índices sem tratar exaustivamente todo o conteúdo [...]” (BARDIN, 2011, p. 145).

Em se tratando deste estudo, optou-se por realizar uma análise qualitativa, visto que, a inferência ocorre a partir da presença do índice (palavra, tema etc.) e não sobre a frequência de sua aparição.

Concluído o tratamento passou-se então à categorização, que são classificações oriundas tanto por diferenciação seguida por reagrupamento conforme o gênero analogia, além de critérios definidos. Sobre estas categorias vale lembrar que são “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2011 p. 147).

Tendo sido concluída esta fase, o próximo passo foi a realização das inferências, ou seja, a construção de raciocínios através dos indícios que surgiram com a leitura oriunda das categorizações. Sobre esse aspecto Bardin (2011) explica que inferir é um termo utilizado também para designar a indução (raciocínio que vai do particular ao geral) a partir dos fatos e deste modo investigar as causas a partir dos efeitos.

Portanto, todos os passos discorridos anteriormente foram minuciosamente organizados, e por fim foram realizadas as análises das categorias oriundas das entrevistas das participantes buscando uma aproximação com a análise de conteúdo (Bardin, 2011), estas análises serão abordadas a seguir.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

> *A relação com os enunciados dos outros não pode ser separada da relação com o objeto (porque sobre ele discutem, sobre ele concordam, nele as pessoas se tocam) nem da relação com o próprio falante.*
>
> *(BAKHTIN, 2003, p. 329)*

A busca pela compreensão dos fenômenos destacados na abordagem teórica suscitou a construção deste capítulo, que está sistematizado em três seções. A primeira vem realizar uma análise descritiva dos pontos mais relevantes encontrados nos currículos das IES pesquisadas. A segunda destaca acerca da formação de professores surdos averiguando também por meio de análise descritiva se esta é compatível com o que determina a legislação vigente e a terceira discute sobre os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com as professoras surdas, através de uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo.

Para iniciar a análise e discussão dos dados obtidos, buscando nesse sentido identificar as professoras surdas, foi realizada inicialmente a visita e posterior identificação das professoras surdas que atuam nos cursos de licenciatura no município de Imperatriz-MA. Nesse sentido, foram identificadas duas professoras surdas, atendendo assim ao primeiro objetivo, permitindo realizar posteriormente o contato, para solicitar a autorização para as entrevistas e análises sobre as percepções destas.

Posteriormente buscou-se uma averiguação referente à formação que a legislação determina com a realidade do contexto observado, trazendo os pontos que denotam a relevância do professor surdo estar qualificado para exercer um trabalho coerente e qualitativo.

Os dados foram analisados por meio de análise descritiva, buscando o embasamento dos aportes teóricos que exploram a temática da formação de professores e mais especificamente professores surdos, tanto os já citados no corpo do trabalho como os que serão mencionados na análise. Logo em seguida, são destacadas as análises e categorias que emergiram a partir das entrevistas realizadas com as professoras surdas, destacou-se nesse momento a percepção destas sobre a temática e atendendo assim ao quarto objetivo.

5.1 Análise documental dos currículos das IES

Com o intuito de buscar fundamentos sobre os pontos considerados relevantes para a construção da identidade profissional de educandos surdos, e buscando atender ao segundo objetivo, que foi de analisar o currículo das IES, este tópico será desenvolvido a seguir.

A análise dos currículos das IES que possuem cursos de licenciatura e formam professores surdos no município de Imperatriz se deu por meio das seguintes etapas: (i) identificação dos currículos dos cursos de licenciatura. (ii) identificação dos aspectos que abordam conteúdos para a formação específica de surdos no currículo (iii) análise dos aspectos que contemplam características específicas acerca dessa formação.

A relevância desta análise está em verificar a presença de aspectos específicos que contemplem a formação de professores surdos e se estes proporcionam uma formação consistente para a prática docente. A referida análise também oportuniza uma abordagem sobre a importância de se efetivarem fatores significativos para uma formação mais consistente e segura.

Considerando que o processo educativo é complexo e marcado por mudanças contínuas conforme cada momento histórico, e em virtude de tais transformações estarem diretamente interligadas com o conhecimento humano, social e cultural, as discussões sobre as construções que a escola deve propiciar aos seus educandos devem permear uma aproximação com as demandas sociais (SILVA, 2010).

O autor citado acima ressalta ainda que, uma tomada de consciência sobre a dinamicidade do currículo, a compreensão de que os currículos não são conteúdos estanques, prontos e acabados é o primeiro passo na busca por uma construção mais significativa por meio de práticas produzidas em contextos concretos. Nesse viés, tais conhecimentos são alocados conforme cada contexto histórico.

Corroborando com essa afirmação, Oliveira (2004) explica que a definição de currículo deve perpassar o entendimento de um conjunto de conteúdos que serão ministrados a um conjunto de sujeitos, e que este deve ser entendido como uma "criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores" (OLIVEIRA, 2004, p. 9).

Nessa perspectiva, algumas indagações, tais como a educação como direito à formação e ao desenvolvimento humano, o direito à cultura, à diversidade, às diferenças, dentre outras, têm sido feitas com o propósito de contribuir para que o cenário educacional consiga se adaptar e dar conta das necessidades sociais.

Mediante as necessidades de atender aos desafios postos na atualidade para a formação de profissionais que contribuam com a sociedade, se faz necessário um currículo que contemple tais demandas para uma futura profissão. Nesse sentido, buscou-se identificar estes aspectos nos currículos dos cursos de licenciatura estudados, iniciando-se pela identificação destes. De modo que, o Quadro 02 mostra os cursos de licenciatura que foram pesquisados.

Quadro 02- Cursos de licenciatura das IES do município de Imperatriz que foram pesquisados sobre o currículo entre janeiro a abril de 2015.

Cursos	Quantidade
Licenciatura em Pedagogia	04
Licenciatura em Ciências Biológicas	02
Licenciatura em Educação Física	01
Licenciatura em História	01
Licenciatura em Geografia	01
Licenciatura em Química	01
Licenciatura em Física	01
Licenciatura em Matemática	01
Licenciatura em Ciências Humanas	01
Licenciatura em Ciências Naturais	01
TOTAL	14

Fonte: Da autora (2015)

O Quadro 02 revela a quantidade de cursos de licenciatura no município de Imperatriz que foram pesquisados referentes ao currículo, convém destacar que estes estão distribuídos de forma aleatória, visto que, o intuito é manter as identidades das referidas instituições preservadas.

Após a identificação dos cursos de licenciatura procedeu-se com a identificação das disciplinas específicas sobre a área da surdez. Sobre essa identificação, vale ressaltar que o fato de haver um período para que os cursos de formação de professores se adequem as exigências legais para a implantação da disciplina de Libras, torna-se relevante verificar se estes cursos possuem já implantaram esta disciplina, já que o prazo que as IES têm se encerra em 2015.

A seguir apresentam-se no Quadro 03 as disciplinas presentes nos cursos pesquisados, bem como a carga horária que cada curso tem para as referidas disciplinas.

Quadro 03 – Disciplinas contempladas no currículo dos cursos de licenciatura de IES no município de Imperatriz em 2015

Quantidade	**Cursos**	**Disciplinas presentes no currículo**	**Carga Horária**
02	Licenciatura em Pedagogia	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Pedagogia	Fundamentos Teóricos Metodológicos da Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Pedagogia	Educação Inclusiva	72
		Libras	
02	Licenciatura em Ciências Biológicas	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Educação Física	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em História	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Geografia	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Química	Educação Especial	60
		Libras	
01	Licenciatura em Física	Educação Especial	60
		Libras	
		Libras	

(continua)

(continuação)

01	Licenciatura em Matemática	Educação Especial Libras	60
01	Licenciatura em Ciências Humanas	Educação Especial Libras	45
01	Licenciatura em Ciências Naturais	Educação Especial Libras	45

Fonte: Da autora (2015)

Conforme os dados coletados verificou-se que todos os currículos dos cursos possuem as disciplinas específicas que tratam sobre a temática da surdez. Isso exprime dizer que os cursos de licenciatura têm procurado possibilitar aos educandos surdos e ouvintes uma formação que contemple tais disciplinas. Sendo assim, é relevante ressaltar que a inclusão destas disciplinas, representa uma tentativa de mudanças que vai ao encontro de legislações que asseguram aos acadêmicos, oportunidades igualitárias de construção de conhecimentos.

Entretanto, se faz necessário uma análise mais detalhada sobre os aspectos que estas disciplinas abordam, e se estes promovem uma construção de conhecimentos significativos e uma formação consistente para a atuação no ambiente educacional.

Por conseguinte, para tal verificação foram observadas vinte e oito ementas das disciplinas, sendo quatorze de Libras e quatorze de Educação Especial e as referências básicas e complementares utilizadas como base para ministrar as aulas. Convém ressaltar que não houve a verificação dos planos de ensino, sendo assim, esta análise poderá ficar a cargo de futuras investigações. De maneira que, após essas etapas concluídas, pôde-se observar a priori que não há uma similaridade entre todas as ementas pesquisadas.

No caso da disciplina de Libras; observou-se que as ementas de um modo geral buscam um resgate sobre a acepção da pessoa surda, algumas legislações também são citadas, além de propor a construção de conhecimentos básicos sobre

a Libras, a exemplo segue logo em seguida um dos objetivos gerais observados, assim este busca “Entender os diversos conceitos de linguagem a partir de estudos sobre surdez, bem como conhecimentos da LIBRAS, sistema de transcrição para LIBRAS, Legislação e Cultura Surda” (EMENTA LIBRAS, IES I, PARTICULAR, 2015).

Contudo foi percebido que dentre as ementas analisadas, apesar de haver aspectos teóricos e legais, o que ficou mais notório foram os aspectos mais básicos sobre a aprendizagem de sinais da Libras, estes foram verificados em oito ementas, como exemplo é destacado o conteúdo programático de uma delas, “Alfabeto manual; numerais: cardinais, ordinais e quantidades; Meses do ano; Família; verbos; Libras em contexto [...]” (EMENTA LIBRAS, IES II, PARTICULAR, 2015).

Embora as questões linguísticas sejam extremamente relevantes para surdos e ouvintes que poderão estar em contato com surdos, torna-se emergente perceber a compreensão sobre outros fatores, tais como a cultura e identidade surda. Para Dorziat (2009) ainda há uma banalização sobre a discussão da surdez, sendo esta reduzida somente aos aspectos linguísticos. Por isso, reconhecer que outros pontos merecem ser abordados é um viés a ser considerado para se entender o surdo como um ser histórico e cultural.

A partir da premissa anterior, buscou-se verificar a presença de aspectos culturais. Mais uma vez, ficou claro que em sete ementas havia tais elementos, entretanto, nas demais, isso não foi identificado, ou seja, o componente “estudos culturais” que definem e reconhecem a surdez como uma diferença não faz parte do escopo de algumas ementas dos cursos de licenciatura de Imperatriz.

Assim, a falta dessa temática leva a um embate em torno da questão cultural do surdo, pois o conhecimento sobre seu modo de apreensão do mundo, os significados que estes adquirem nas relações sociais, dentre outros, deixam de ser objeto de estudo para acadêmicos ouvintes e surdos (PERLIN, 2010).

Em se tratando das referências, igualmente das ementas, percebeu-se que estas não são totalmente unívocas, fazendo surgir algumas diferenças entre as pretensões de ensino de cada instituição. Conforme percebido, em algumas é mais

evidente a parte teórica e os aspectos legais, e em outras há uma sinalização muito forte da parte prática.

Referente à disciplina de Educação Especial verificou-se que as quatorze ementas analisadas tratam das pessoas com deficiências de forma ampla, conceituando, explicando características de cada uma das deficiências que são enquadradas nessa modalidade de ensino, além de traçar uma perspectiva histórica e sociológica.

De acordo com as ementas, as deficiências são abordadas de modo genérico, são enfocados aspectos biológicos, formas de atendimento, dentre outros, mas nenhuma das deficiências é tratada de forma mais aprofundada. Também se identificou que nem todas as IES têm a mesma pretensão em pesquisar e mediar os conhecimentos para a atuação docente. Algumas se prendem mais às discussões sobre a educação especial e sua evolução para a perspectiva inclusiva.

Convém enfatizar que, dentre as quatorze ementas analisadas, em apenas uma a formação de professores é objeto de estudo, isso remete a preocupação que esta IES está tendo acerca da relevância de futuros profissionais terem embasamentos teóricos e práticos sobre diversas áreas.

> Estudo dos elementos filosóficos, históricos, sociológicos e psicopedagógicos que norteiam o atendimento educacional da pessoa com deficiência. Processos metodológicos na perspectiva inclusiva. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Formação de Professores na perspectiva da inclusão** (GRIFO MEU). Procedimentos didáticos metodológicos para o Atendimento Educacional Especializado (EMENTA FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, IES II, PARTICULAR, 2015).

Não obstante, isso mostra que há uma inquietação mais expressiva em oportunizar meios para que os acadêmicos construam conhecimentos significativos para sua atuação, pois estando inseridos em uma sociedade inclusiva, a preparação para atender a diversidade é fator primordial.

Sobre o aspecto acima explicitado, Sacristán (1999, p. 65) explica que a “[...] profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado”. Assim, torna-se

fundamental o conhecimento do acadêmico sobre os aspectos de formação, estudo sobre o contexto histórico, currículo, enfim, tudo que proporcionará embasamento para o exercício pleno de sua função.

Ainda nesse sentido a lei nº 9394/96 destaca que no ensino superior a formação de profissionais de nível superior, deve dentre vários aspectos, contemplar o cultivo do saber humano, como destaca o artigo 52º, inciso I “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;”. Assim, a temática da formação de professores para a inclusão vem se configurando de extrema relevância para a sociedade contemporânea, merecendo assim estudos e reflexões.

Sobre nomenclaturas, vale destacar que foram identificadas duas IES que utilizam nomes diferentes para tratar das temáticas acerca da educação especial, uma delas conceitua a disciplina enfatizando os fundamentos, a outra se caracteriza como educação inclusiva. Essas terminologias dão uma pista sobre a corrente que a instituição segue para trabalhar a disciplina com seus educandos.

Sobre a primeira, fica claro que os fundamentos da educação especial são tratados de forma bem contundente, focando pontos filosóficos, sociológicos e psicológicos, dentre outros, além de traçar uma caminhada para a perspectiva inclusiva.

Já segunda denominada Educação Inclusiva, tem um enfoque mais direcionado para as práticas inclusivas, o recorte sobre a educação especial é retratado, no entanto, percebe-se que o direcionamento dado é para um enfoque inclusivo, respaldando os pontos relevantes na contemporaneidade para uma possível efetivação dessas práticas, como destacado a seguir:

> Pessoas com necessidades educativas especiais; Princípios, fundamentos, legislação e organização da educação de alunos com necessidades educativas especiais; A inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais no grupo social/educacional; Os alunos com necessidades educativas especiais: diferenças, habilidades, potencialidades, e perspectivas de atendimento (EMENTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, IES I, PARTICULAR, 2015).

A carga horária despendida para abordar as temáticas referentes às pessoas com necessidades educacionais especiais é outro fator a ser analisado, pois o foco da disciplina de Educação Especial são as diversas deficiências, desse modo a surdez terá seu momento, porém, com um tempo reduzido, haja vista, há outros conteúdos também muito importantes que a referida disciplina não pode dispensar.

Ainda em relação à carga horária dos cursos, sabe-se que a proposta das ementas pesquisadas possuem muitos tópicos que merecem certo aprofundamento, demandando mais tempo para que haja discussões, reflexões e construções de conhecimentos.

Contudo, o que ficou perceptível foi uma carga horária mínima em relação à gama de conteúdos a serem abordados, o que pode ocasionar lacunas na sua formação e consequente déficit na atuação desses docentes.

Dado ao exposto; percebeu-se na análise dos aspectos específicos da formação de professores surdos nos currículos dos cursos de licenciatura do município de Imperatriz - MA possuem alguns elementos que auxiliam na formação de pessoas surdas, a inclusão de disciplinas específicas nos currículos é um marco positivo na contemporaneidade, oportunizando aos acadêmicos das licenciaturas a aquisição de conhecimentos sobre as pessoas surdas.

Ainda em relação às disciplinas específicas, estas, pode-se considerar um passo relevante na busca por adequação legal e de igualdade de oportunidades para a construção de conhecimentos, além disso, os alunos sairão da academia com construções advindas de sua formação, que poderão proporcionar um laboro pautado em embasamentos teóricos e até práticos.

No entanto, verificou-se que estes currículos não contemplam todos os pontos que os acadêmicos surdos necessitam para uma formação consistente, seja porque não abordam de forma mais aprofundadas determinadas temáticas que são relevantes para sua futura práxis, ou ainda devido à carga horária dedicada às disciplinas serem mínimas se comparadas ao que se busca mediar para uma atuação docente significativa e consciente na área da surdez.

5.2 Professores surdos: o que diz a legislação

O solo que se busca trilhar nesta seção diz respeito à averiguação da formação de professores surdos para o ensino de Libras, e se esta em conformidade com a legislação vigente que trata desta, respondendo ao terceiro objetivo que foi averiguar se a formação inicial e continuada de professores surdos vai ao encontro do que a legislação vigente determina.

A análise foi realizada tomando como base o decreto nº 5.626/05, pois esta é a legislação que explicita qual formação o professor surdo deve ter para o exercício de sua profissão. Também foram utilizados dados coletados por meio das entrevistas com as professoras surdas, permitindo assim realizar a analogia e a análise pretendida mais consistente.

Oficializado em 22 de dezembro de 2005, o decreto nº 5.626 regulamenta a lei nº 10.436/02, lei que oficializou a Libras, e o artigo 18 da lei nº 10.098/00 que ressalta acerca dos critérios e normas sobre a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em se tratando de pessoas surdas o artigo 18 da lei nº 10.098/00, denota a relevância de se quebrarem as barreiras de comunicação e facilitar o acesso à comunicação, buscando nesse sentido, implementar a formação de intérpretes de Libras. Nessa perspectiva a regulamentação desse artigo é extremamente relevante para o desenvolvimento dos surdos, pois oportuniza a formação de profissionais para promover a comunicação entre surdos e ouvintes que não são fluentes na Libras.

O decreto nº 5.626/05 apresenta aspectos específicos sobre a pessoa surda, com o propósito de melhor sistematizar pontos relevantes para propiciar o desenvolvimento destes. O Quadro 04 apresenta uma síntese dos aspectos presentes nos nove capítulos do decreto.

Quadro 04 – Síntese dos aspectos presentes nos capítulos do decreto nº 5.626/05

Capítulos	Síntese das características dos capítulos
I	Das disposições preliminares – Conceitua a pessoa com deficiência auditiva e a pessoa surda.
II	Da inclusão da Libras como disciplina curricular – Enfatiza os cursos que devem ter a Libras como disciplina curricular obrigatória, bem como aqueles que esta deve ser constituída como optativa.
III	Da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras – Este capítulo explicita como deve ocorrer a formação de professores e instrutores para o ensino de Libras, enfatizando essa formação em relação às pessoas surdas, além da prioridade que pessoas surdas têm acerca dos cursos de formação que o referido capítulo prever.
IV	Do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação – Destaca como as instituições federais de ensino devem prover meios para facilitar o acesso de pessoas surdas à comunicação nos diversos locais e níveis de ensino.
V	Da formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa – Detalha como deve ocorrer a formação de tradutores e intérpretes de Libras tanto de nível médio como superior, além do perfil que estes profissionais devem ter para exercer a função.
VI	Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva – Determina como as instituições de ensino devem se organizar para atender as necessidades educacionais dos surdos, além de outros pontos pertinentes ao capítulo.
VII	Da garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva – São evidenciados mecanismos que o Sistema Único de Saúde - SUS deve garantir para proporcionar as pessoas surdas ou com deficiência auditiva, atenção integral à saúde, dentre outros pontos.

(Continua...)

(Continuação)

VIII	Do papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras – Apresenta o papel que deve ser exercido pelas empresas concessionárias para empreender o tratamento diferenciado aos surdos por meio do uso e da difusão da Libras e dos serviços de tradução e interpretação desta língua e outros pontos relevantes sobre o capítulo em questão.
IX	Das disposições finais – Conclui ressaltando acerca do orçamento que deve ser previsto para efetivar as ações previstas no decreto e demais aspectos que os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir em prol dos pontos destacados no documento.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do decreto nº 5.626/05 (2014)

Dentre os capítulos do decreto nº 5.626/05, cabe destacar o capítulo III, uma vez que este aponta como deve ocorrer a formação de professores surdos, ou seja, o foco desta análise. Este capítulo expõe como deve ser a formação de docentes para o ensino de Libras, no artigo 4º destaca que:

> A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005).

Conforme determinação do decreto, o professor de Libras é um profissional que deve ter uma graduação específica para o ensino de Libras, tanto na educação básica como no ensino superior e essa formação deve ser ofertada em nível superior, proporcionando ao futuro profissional embasamentos teóricos e práticos para o exercício efetivo de sua atuação.

No que diz respeito à formação do docente para o ensino da Libras, o capítulo III do decreto determina no parágrafo único ainda que “As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput** *(grifo do documento)”* (Brasil, 2005). No que concerne à legislação, os surdos têm o direito assegurado de obter uma formação consistente que lhe favoreça atuar no mercado de trabalho.

Em consonância a isso, ainda fica bem claro que os surdos devem ter prioridade se houver concorrência entre estes e os ouvintes, quando houver cursos de formação de professores que o capítulo prever.

Para a atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação que o decreto designa é que o professor deve ser graduado em Pedagogia ou curso Normal Superior e ainda que tais cursos tenham na sua matriz curricular a disciplina de Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita, possibilitando assim a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Diante desse novo panorama, uma nova exigência emergiu; um profissional com um perfil bem específico para atuar no mercado de trabalho. Pensando nessa nova função e sabendo que o primeiro contingente de professores só estaria pronto para suprir tais necessidades após quatro anos, a contar a data de criação do decreto, ou seja, 22 de dezembro de 2005, momento em que a formação Letras/Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, foi criada justamente para atender as especificações do decreto, o MEC criou o exame de proficiência em Libras (PROLIBRAS).

O PROLIBRAS é realizado anualmente em parceria com IES credenciadas pelo MEC para esse objetivo, e visa avaliar o nível de fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino da Libras. O exame deve ser realizado por uma banca examinadora competente e fluente na Libras, composta por docentes surdos e linguistas de IES para analisar o desempenho dos candidatos e deste modo poder certificá-los (BRASIL, 2005).

O exame tem o intuito de habilitar profissionais, instrutores ou professores tanto ouvintes quanto surdos, para a docência, desde a educação infantil até o ensino superior. Um ponto que convém enfatizar diz respeito à formação superior

dos candidatos, pois esta pode ser de qualquer área, isso denota um arranjo paliativo, já que, enquanto não houver profissionais com a formação exigida pelo decreto, qualquer curso superior é aceitável, sendo este licenciatura ou não.

Por conseguinte, no artigo 7º, do capítulo III, são detalhadas as exigências mínimas para o ensino de Libras na educação superior, apresentando-se os perfis que os profissionais devem ter. São eles:

> I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
>
> II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
>
> III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005).

Para exercer a função docente, o profissional deve ter um dos perfis acima citados, nesse caso o decreto deixa bem claro que o PROLIBRAS é um pré-requisito, independente da formação superior. Esta é uma forma de tentar disponibilizar aos acadêmicos, professores com conhecimentos na área de Libras e da surdez, já que professores com a formação específica que o decreto determina ainda é uma realidade bem distante para muitas IES.

Outro aspecto a ser considerado encontra-se no capítulo III, parágrafo 1º do artigo 7º, neste assenta-se um ponto positivo para as pessoas surdas e uma motivação para que estes busquem formação. O parágrafo citado diz que “Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras” (BRASIL, 2005).

O ponto ressaltado no artigo 7º revela uma tentativa de oportunizar a entrada e permanência de pessoas surdas em âmbito laboral no ensino superior, e consecutivamente minimizar os prejuízos referentes às abordagens educacionais

que durante séculos não primavam pela construção cognitiva, social, emocional e social.

Nesse sentido, o artigo 11º determina nos seus incisos que o MEC deve prover mecanismos para criar cursos de graduação:

> I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
>
> II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;
>
> III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

Com o processo de inclusão deflagrado, a busca pela igualdade de oportunidades, de acesso e principalmente permanência de pessoas surdas na academia é uma realidade na sociedade contemporânea, promover uma aprendizagem em que o aluno em todas as suas singularidades é o centro desse processo, deve ser um parâmetro na prática educativa de docentes em qualquer nível de ensino, sobre isso Pacheco (2012) afirma que:

> A aceitação da diversidade exige o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada. A escola de hoje confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica outra concepção de organização escolar, que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença (PACHECO, 2012, p. 33).

Com efeito, o reconhecimento da heterogeneidade de cada indivíduo é um meio conduto para que o respeito às diferenças seja o foco do trabalho pedagógico, embasando o eixo do processo educacional e criando estratégias válidas para as peculiaridades existentes no espaço acadêmico.

Ao ponderar os aspectos elencados até o momento, percebe-se que o decreto nº 5.626/05 notadamente traça um perfil profissional para a função de docentes surdos, enfatizando a formação específica para o ensino de Libras.

Então, diante do que já foi explorado e buscando averiguar se há uma aproximação entre a determinação legal e as formações iniciais ou continuadas das professoras pesquisadas, identificou-se que as pesquisadas têm formação acadêmica inicial diferente daquela enfatizada no decreto. Contudo, também se observou que houve a busca por qualificação por meio de formação continuada. Logo em seguida apresenta-se o Quadro 05 que representa a formação inicial, bem como a formação continuada das professoras pesquisadas.

Quadro 05 – Formação acadêmica inicial e continuada das participantes da pesquisa

Participantes	**A**	**B**
Formação acadêmica inicial	Nutrição	Terapia Ocupacional
II Formação acadêmica	_____	Licenciatura em Letras/Libras
Especialização	Especialização em Libras Especialização em Metodologia do Ensino Superior Especialização em Educação Especial	Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Formação continuada na área	Curso de Libras (120h)	Curso de Libras (120h)
Exame Prolibras	_____	Proficiência no uso e no ensino da Libras - Prolibras (Nível superior)
Disciplina ministrada	Libras	Libras

(Continua)

(Continuação)

Carga horária da disciplina Ministrada	60	60
Tempo de atuação na IES	7 anos	6 anos

Fonte: Da autora (2014)

Percebe-se que a priori as professoras pesquisadas possuem formações acadêmicas iniciais que vão de encontro à determinação do decreto nº 5.626/05, para o ensino de Libras. As graduações iniciais descritas pelas participantes da pesquisa não lhes dá o suporte teórico e prático para exercer a prática pedagógica que sua função exige, visto que, os cursos que estas frequentaram não lhes prepararam para o exercício do magistério.

Esse fator deve ser considerado e discutido, pois a função docente requer uma preparação específica, ter uma formação pedagógica, com embasamentos teóricos e práticos é fundamental para que ocorra um ensino consistente, assim como uma prática reflexiva e consciente, pois o papel do professor é mediar a construção de conhecimentos aos seus alunos de modo significativo (MASETTO, 2012).

Seguindo esse raciocínio, o fato de ter uma formação de nível superior não é o suficiente para exercer a função docente no ensino superior, sobretudo, se esta exige conhecimentos específicos sobre uma determinada área, aliando-se a isso a necessidade de uma preparação para desempenhar com eficiência seu papel.

Acrescenta-se nesse patamar de ensino a aquisição de algumas competências que são exigidas para a ação docente. Assim, Masetto (2012, p. 15) esclarece que “Recentemente, professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria”.

Consoante a isso, vale lembrar também que as referidas formações acadêmicas iniciais das pesquisadas vai de encontro ao que determina o decreto nº 5.626/05, já que o documento institui que o docente para o ensino de Libras nos

anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior, seja este ouvinte ou surdo, deve ter licenciatura em Letras/ Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos. E para o ensino de Libras nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação deve ser Pedagogia ou Normal superior.

Contudo, há que se pensar também nas mudanças de postura por parte dos educadores, muitos vêm buscando atender as novas exigências do sistema educacional, as formações continuadas são um bom exemplo destes casos, principalmente no que tange às transformações ocorridas na contemporaneidade, com as políticas educacionais direcionando os profissionais para um modo de perceber as pessoas a partir de suas diferenças, estes atores são chamados a se engajar nessa nova empreitada (IMBERNON, 2010).

Nas palavras de Nóvoa (1999) a formação docente é um processo construído ao longo da caminhada pessoal e profissional, se delineando conforme os rumos que o docente toma para dar sentido a sua trajetória como professor. Nessa perspectiva, os caminhos trilhados por docentes em busca de construção de conhecimentos que lhes permitirão mais suporte para o exercício profissional, para sua área de atuação e para uma prática pedagógica consciente, é fundamental para a construção da identidade docente.

Diante do que já foi explorado e ao analisar mais uma vez o Quadro 03 (Formação acadêmica inicial e continuada das participantes da pesquisa) observa-se que as participantes depreenderam a necessidade de buscar novos conhecimentos para sua prática pedagógica, realizando cursos na área.

Isso denota uma tomada de consciência sobre a relevância de suas funções atuais, a busca por fundamentos teóricos e práticos que possam subsidiar o trabalho, já que o laboro vem sendo exercido pelas profissionais, é um passo importante nesse processo, a exemplo especializações focadas na área da educação inclusiva e educação de surdos.

Logo, fica claro que as formações continuadas se mostram uma excelente alternativa para os profissionais adquirirem mais conhecimentos, superarem as

fragilidades deixadas pela formação inicial e buscarem por meio de novas construções, melhorar o fazer pedagógico (SACRISTÁN, 1999).

Ainda nesse sentido, notou-se que uma das participantes da pesquisa foi mais além nessa busca, por meio de formações continuadas, realizou três especializações, e destas, duas na área da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, ou seja, pelo fato de sua formação inicial não lhe dar o suporte necessário para o exercício docente no ensino da Libras, a iniciativa da professora surda demonstrou sua preocupação em adquirir subsídios teóricos para uma prática pedagógica mais consistente e embasada na área de atuação, o ensino superior e a disciplina de Libras.

Pimenta (2005) fala da relevância dos saberes serem constantemente reelaborados, buscando por meio de novas formações a constituição de reflexões e práticas em prol de uma melhoria do processo educativo e consequentemente da formação docente, com vistas a aumentar as possibilidades de enfrentar as complexidades sociais.

Sobre esse aspecto a professora A, buscou ainda fazer curso de Libras, com o propósito de se apropriar de mais conhecimentos sobre essa língua. Além disso, esta profissional ainda declarou no momento da entrevista que vem tentando anualmente obter a certificação PROLIBRAS, que é o exame realizado anualmente pelo MEC em parceria com IES federais.

Já a professora B cursou uma segunda graduação, a licenciatura prevista no decreto, ou seja, Letras/Libras. Com o intuito de se adequar à legislação vigente e adquirir conhecimentos teóricos e práticos consistentes para exercer sua docência com mais propriedade, a participante dispendeu seu tempo para cursar uma nova graduação.

Ainda nesse sentido, essa professora conseguiu obter a certificação PROLIBRAS, que também é aceita como documento para aqueles professores que não tem o curso de Letras/Libras. Referente a essa busca pela qualificação exigida no decreto torna-se fundamental também explicitar que o decreto analisado expõe um prazo para que todas as determinações contidas nele sejam cumpridas, tanto

referente à inclusão da Libras como disciplina curricular, como o perfil de docente para o ensino da Libras.

Assim, apesar de ter sido evidenciado que não há uma consonância entre as formações iniciais das participantes e o que está em voga no decreto nº 5.626/05, faz-se necessário registrar que o prazo exigido para que a docente que ainda não tem a formação explicitada se adeque, se encerra em 2015 (BRASIL, 2005).

Em contrapartida, a construção de conhecimentos por meio das formações continuadas foi identificada, revelando que a busca por embasamentos consistentes para o ensino que já é desenvolvido em sala de aula. A construção de conhecimentos apropriados para o exercício docente é um processo contínuo, permanente e que pode proporcionar referenciais que contribuam para uma prática reflexiva (FILHO; ALVES, 2003).

Construir conhecimentos por meio de formações continuadas para o exercício da docência foi um aspecto bastante relevante a ser ressaltado, pois suas formações iniciais não lhes embasaram para o ensino de Libras, e o desejo de estar nessa área, motivou as profissionais a buscarem elementos teóricos e talvez até práticos para um ensino com mais qualidade por meio da continuidade dos estudos específicos para a atuação com a disciplina de Libras.

Pimenta (2005) aborda que na contemporaneidade, discutir a questão dos conhecimentos específicos é de suma importância para a formação de professores, se configurando inclusive como uma tarefa complexa que deve ser abarcada como mais um processo na construção da identidade de professores.

Nesse sentido, assumir uma postura de engajamento nos estudos, sobretudo, quando se trata de uma área específica, como é o caso da disciplina de Libras, é construir uma identidade voltada para o processo de formação e aprimoramento na área de atuação. Diante do que foi explorado, fica claro que a busca por uma formação docente, que embase o trabalho pedagógico, forneça subsídios para a atuação em nível superior é uma alternativa excelente e de extrema relevância para superar as fragilidades deixadas pela formação inicial e assim promover a melhoria da qualidade de ensino.

5.3 Análises e categorias

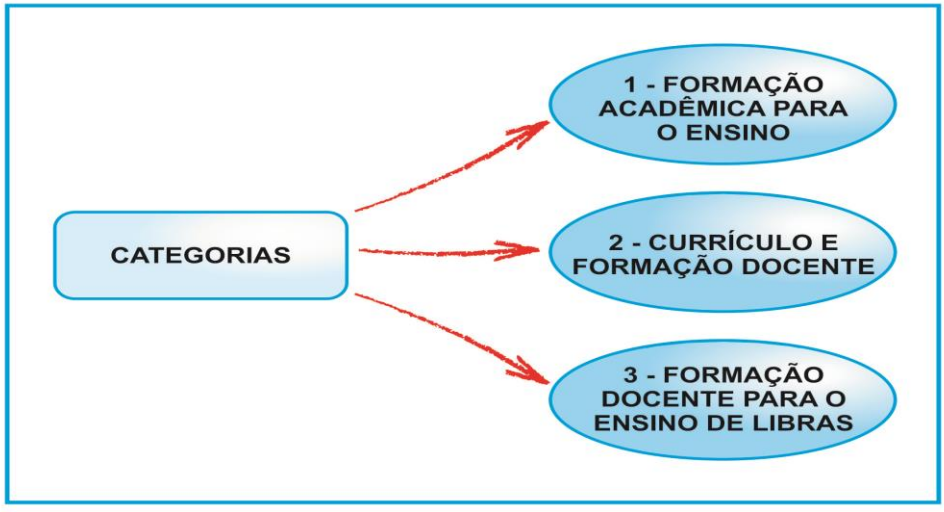
Para realizar a análise das categorias que emergiram a partir das entrevistas semiestruturadas com as professoras surdas, buscou-se uma aproximação com a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Convém destacar que as categorias aqui analisadas não são únicas, portanto poderiam surgir outras a partir do olhar de outro pesquisador.

Na tentativa de analisar as relações, crenças, valores e percepções dos atores envolvidos nesse processo os dados foram coletados junto às professoras surdas. Cada entrevista teve uma duração de vinte a trinta minutos e as transcrições duraram cerca de dez horas.

Realizadas as transcrições, estas foram lidas de forma incessante com o intuito de tornarem-se mais claras e assim identificar as categorias que serviram de base para a realização da análise.

Além disso, buscou-se uma aproximação com o referencial teórico abordado e outros relevantes para o entendimento sobre a investigação, possibilitando desta forma, traçar analogias com as respostas evidenciadas. Para o momento das análises foram organizadas três categorias. A Figura 02, logo em seguida representa a organização e ordem de análises das categorias:

Figura 02 – representação das categorias e da ordem das análises



Fonte: Da autora (2015)

Estas categorias facilitaram a compreensão sobre as concepções das professoras, além de servir para verificar suas acepções sobre formação do professor surdo, o ensino em sala de aula, o currículo existente, bem como dificuldades na atuação, visto que os relatos trazem uma gama de informações intrínsecas à sua condição de surdez e à sua atuação no mercado de trabalho.

5.3.1 Primeira categoria – Formação acadêmica para o ensino

A análise desta categoria emergiu da necessidade de se identificar a formação inicial das professoras surdas e desse modo realizar algumas discussões pertinentes a esta temática, traçando uma analogia com a formação determinada na contemporaneidade.

A formação acadêmica é um aspecto muito importante para o exercício profissional competente, Tardif (2012) explica que esta deve desenvolver nos futuros professores competências adequadas, intencionalidade e atuação autônoma, dentre outros aspectos.

Diante disto; foi perguntado às professoras surdas qual sua formação inicial e o tempo de atuação na IES que trabalha. As respostas das professoras surdas evidenciaram que estas não possuem uma formação inicial superior conforme as exigências dos documentos legais, contudo exercem a função docente há mais de cinco anos nas instituições que atualmente trabalham.

Esse fato foi destacado na fala de P1 *“Eu sou formada em nutrição, mas trabalho na faculdade em cursos de formação de professores e também em outros cursos”*, do mesmo modo P2 explica que *“tenho dois cursos superiores, mas o meu primeiro é terapia ocupacional”.*

Nesta perspectiva, observa-se que suas formações iniciais não estão em conformidade com a determinação legal do decreto nº 5.626/05, haja vista este documento legal destaca que para o ensino de Libras em nível superior o professor deve ser formado em Letras/Libras, contudo atuam no ensino superior, ministrando

aulas de Libras e buscando formar futuros professores e até outros profissionais, visto que os cursos de bacharelado também fazem parte do laboro exercido por uma das professoras na IES.

Sobre isto, P1 declara que atua em cursos de bacharelado também, esta explica *“Acho importante outros cursos possibilitar aos alunos a disciplina de Libras, porque o contato com surdos pode acontecer com profissionais de várias áreas, não só professores”.* Vale lembrar que ter nos cursos de bacharelado a disciplina de Libras é um ponto positivo, visto que em tais cursos esta disciplina não é obrigatória, configurando-se um avanço.

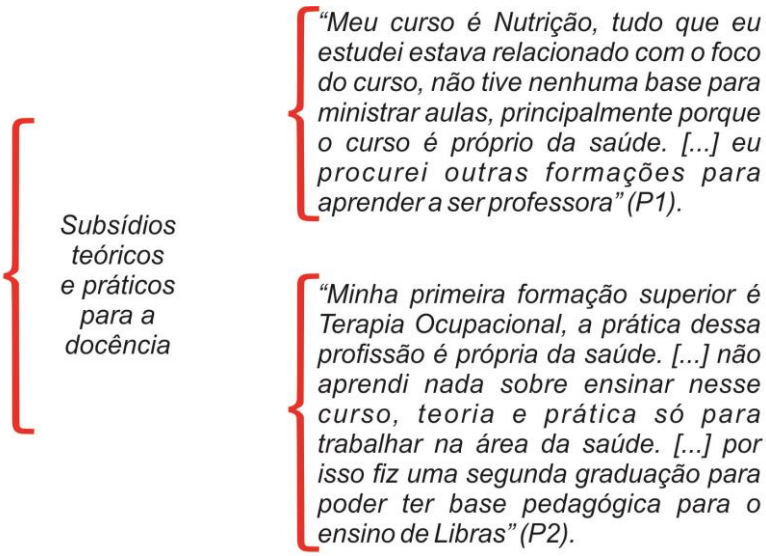
Desse modo, percebe-se que as professoras surdas não possuem formações iniciais para o exercício docente na área de Libras, os cursos que estas frequentaram são bacharelados, e, portanto não enfocam uma formação pedagógica para atuação em sala de aula.

Partindo do pressuposto de que, para que o exercício docente seja realizado com consistência, tornam-se fundamental que os acadêmicos adquiram ao longo do processo acadêmico embasamentos teóricos e práticos para o ensino em sala de aula, e principalmente em se tratando da Libras, esses subsídios devem ser adequados ao propósito que esta língua se presta, ou seja, cognição, comunicação, socialização, dentre outros pontos (Gesser, 2012). Torna-se relevante compreender se tais conhecimentos se fizeram presentes durante a caminhada acadêmica de suas formações iniciais.

Isto posto, as participantes foram questionadas sobre as contribuições dos subsídios teóricos e práticos para a atuação como professora. As respostas foram bastante simétricas, explicitando que os fundamentos obtidos ao longo de suas formações iniciais estavam mais direcionados para sua área específica, ou seja, os principais fundamentos teóricos e práticos obtidos na graduação foram voltados para a área da saúde.

Nessa perspectiva, logo em seguida a Figura 03 destaca alguns recortes das falas concedidas pelas participantes quanto aos subsídios teóricos e práticos.

Figura 03 – Representação das principais falas sobre subsídios teóricos e práticos



Fonte: Da autora (2015)

Conforme a Figura 03 fica claro na fala de P1 e P2 que não houve a construção de subsídios teóricos e práticos advindos de suas formações iniciais para a função docente que exercem atualmente, a exemplo a fala de P2 *"não aprendi nada sobre ensinar nesse curso",* as entrevistadas relatam ainda que seus conhecimentos oriundos desta formação são basicamente voltados para a área da saúde.

Um ponto forte a ser considerado no enunciado anterior, diz respeito ao ensino, uma vez que o professor obrigatoriamente deve estar imbuído de conhecimentos que permitirão realizar a tarefa docente em sala de aula com o preparo necessário. Pimenta (2005) ao discorrer sobre a relevância da formação pedagógica para a atividade docente, explica que na sociedade contemporânea é cada vez mais iminente o trabalho de docentes qualificados para a realização de um ensino qualitativo.

Na fala de P1 fica notória a questão pontuada anteriormente *"não tive nenhuma base para ministrar aulas"*, assim é relevante refletir sobre a formação acadêmica de docentes que atuam nas diversas áreas, haja vista, muitas delas não

vão ao encontro das exigências das disciplinas que estes lecionam, em decorrência muitas vezes de diferenças entre o curso realizado e o exercício profissional.

Ainda nesse sentido Pimenta (2005, p. 18) esclarece que há necessidade de uma formação inicial coerente que “[...] mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social [...]”, além disso, que tais cursos possam “[...] constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

Essas considerações mostram que os saberes pedagógicos são características importantes para a atividade docente, aliados à formação específica, funcionam como uma ponte para mediar a aprendizagem dos alunos. Ademais, vale lembrar que estes saberes são geralmente adquiridos em cursos de formação de professores, portanto, os demais cursos não contemplam estas características.

Isso leva mais uma vez ao entendimento de Pinola e Prette (2014, p. 345) sobre a formação de professores, quando estas enfatizam sua relevância e descrevem que “Considerando que as necessidades de práticas de ensino inovadoras e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, a formação e a atuação docente podem ser entendidas como cruciais”.

Em suma, a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos para o exercício docente é condição elementar para uma prática pedagógica que promovam construções de conhecimentos articulados, ou seja, teoria e prática como interlocutores da atuação em sala de aula, como também preconizem a reflexão sobre ação educativa, com vistas a melhorá-la. Pimenta (2005, p. 26) ressalta ainda que “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”.

Com o intuito de obter construções apropriadas para o ensino de Libras, as formações continuadas surgem como meios para construção de conhecimentos que deixaram de ocorrer nas formações iniciais, assim a busca por formações que propiciassem subsídios teóricos e práticos para o ensino de Libras, foi um dos

pontos mais relevantes evidenciados em vista do desejo de estar nessa área, e prover um ensino com mais qualidade.

Em sua resposta sobre embasamentos teóricos e práticos para exercer uma prática pedagógica, P1 afirma "*[...] eu procurei outras formações para aprender a ser professora",* e P2 sendo mais objetiva ainda diz *"por isso fiz uma segunda graduação para poder ter base pedagógica para o ensino de Libras".* Esta visão reforça o quanto é relevante à realização de uma formação que proporcione embasamentos para a área de atuação, nesse caso, a formação docente para o ensino de Libras, para que a prática profissional seja consistente.

Assim, com o propósito de atuar na área da docência, as professoras surdas foram em busca de formação continuada que proporcionasse a aquisição de aportes teóricos para mediar um ensino consistente e principalmente coerente com a disciplina que lecionam nas IES que trabalham.

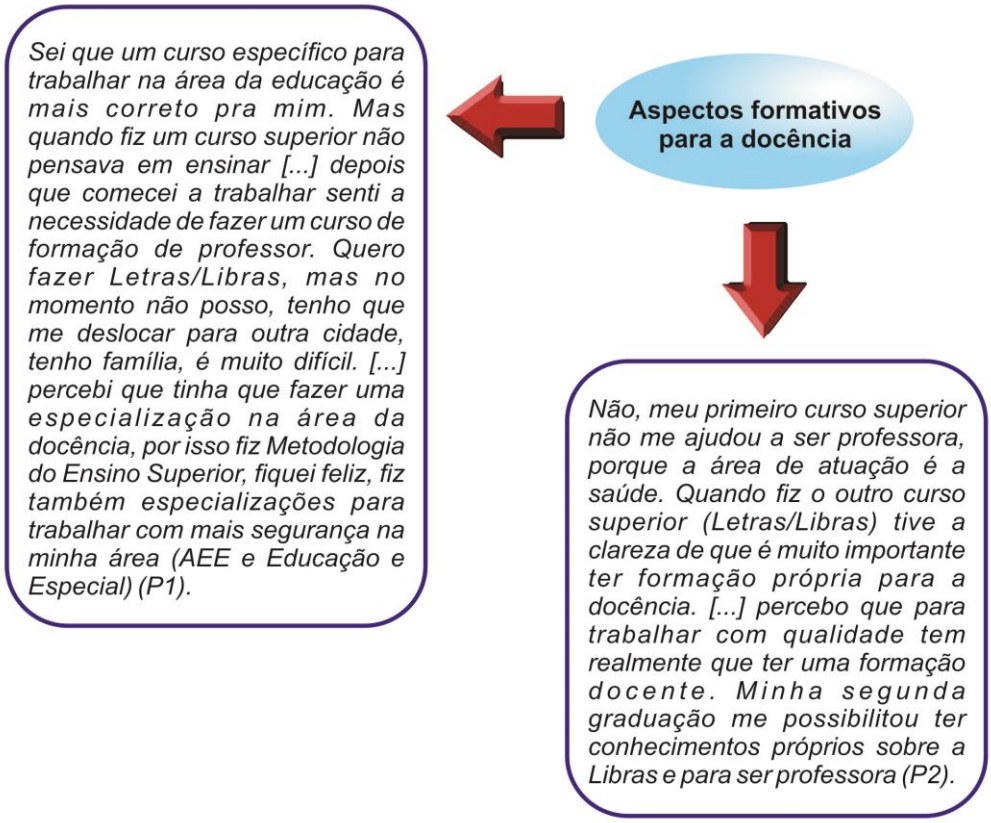
Em consonância com as afirmações já relatadas sobre a construção de conhecimentos teóricos e práticos para a docência no ensino de línguas, Gesser (2012, p. 82) explica que "para aqueles que atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional".

A autora supracitada enfatiza ainda que para o ensino de Libras, faz-se necessário que o docente construa conhecimentos específicos sobre a historicidade, a educação, a cultura, a identidade da pessoa surda, além de ter conhecimento sobre a estrutura da Libras, perpassando pelo campo linguístico, semântico e cultural dessa língua, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, não basta ter boa vontade para exercer a função docente para o ensino de Libras em sala de aula. O conhecimento sobre seu funcionamento, estrutura, possibilidades de teorizar, de entender os significados atribuídos pelos surdos, são alguns dos requisitos que o professor que ministra essa disciplina necessita ter para conseguir mediar um ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, a busca por formação para a docência tanto no ensino superior como no ensino de Libras é demonstrada na Figura 04, esta apresenta um recorte das narrativas que descrevem acerca deste ponto.

Figura 04 – Representação das principais falas sobre aspectos formativos para a docência



Fonte: Da autora (2015)

Na fala de P1 esse aspecto fica bem claro, quando afirma que *"depois que comecei a trabalhar senti a necessidade de fazer um curso de formação de professor".* Sua afirmativa assevera a importância das formações continuadas e as possibilidades que estas podem propiciar para a melhoria e realização de um trabalho em sala de aula mais qualitativo e consciente.

Perante esse argumento, entende-se que o exercício docente deve ser permeado de construtos coerentes, são; pois diversas as aspirações educativas a que o professor necessita dar respostas. A evolução social vem alargando a função

da escola, e nesse patamar o professor é agente de transformações (SACRISTÁN, 1999).

Nessa conjuntura, o professor é cada vez mais chamado a se engajar nesse processo de construção social, buscando gerar uma cultura intelectual e a formação crítica de cidadãos que poderão contribuir com a sociedade a qual estão inseridos. A sua profissionalidade deve residir numa perspectiva crítica que contribua para o estímulo do pensamento e a capacidade de tomar decisões mediante os contextos em que se apresentam.

Nessa direção, também é identificada na fala de P2 sua tomada de consciência acerca da relevância da formação docente, *"Quando fiz o outro curso superior (Letras/Libras) tive a clareza de que é muito importante ter formação própria para a docência".* Esse discurso demonstra uma percepção clara da docente sobre como os aspectos didáticos são fundamentais para o exercício profissional.

Além disso, P2 reforça a relevância da formação continuada ao explicar que "*Minha segunda graduação me possibilitou ter conhecimentos próprios sobre Libras e para ser professora*". Assim, buscar trilhar o caminho de formações continuadas coerentes com o exercício docente, que proporcione bases teóricas e práticas para que as mediações dos processos ocorridos em sala de aula é um passo indubitável para superar as fragilidades da formação inicial.

Sobre isso Garcia (1999) esclarece que a busca por aperfeiçoamento pessoal e profissional com vistas à melhoria do desempenho de atividades atuais ou preparação para o desempenho de novas atividades fazem parte da formação contínua de professores.

Por esses e outros motivos faz-se necessário um conjunto de conhecimentos adequados oriundos de uma formação voltada para a área de atuação, oportunizando o professor também a adquirir autonomia para investigar, indagar, refletir sobre situações próprias das construções que emergiram na academia.

Na narrativa de P1, esse aspecto é evidente *"percebi que tinha que fazer uma especialização na área da docência, por isso fiz Metodologia do Ensino Superior,*

fiquei feliz, fiz também especializações para trabalhar com mais segurança na minha área (AEE e Educação Especial)".

Há no momento citado anteriormente um claro entendimento que é preciso se qualificar para atuar na área pedagógica, nesse mesmo sentido a necessidade de adquirir conhecimentos sobre sua atuação instigou a professora a cursar duas especializações relacionadas à sua área na IES que trabalha.

Filho e Alves (2003) destacam que a formação de professores deve ser contínua, constituindo diretrizes para promover uma reelaboração dos saberes e práticas docentes, vivenciadas no contexto escolar, deve ainda proporcionar novos conhecimentos que permitirão constituir saberes, reflexões sobre suas práticas.

A fala de P1 revela ainda que sente a necessidade de ter uma formação pedagógica, isso fica claro quando ela afirma *"Quero fazer Letras/Libras, mas no momento não posso, tenho que me deslocar para outra cidade; tenho família, é muito difícil".* Seu discurso demonstra a dificuldade vivenciada, impossibilitando a realização da formação que o decreto determina.

A consciência sobre a necessidade dos educadores visarem a formação continuada é de fundamental importância para uma tomada de consciência sobre a construção de novos conhecimentos pautados em conhecimentos pedagógicos de um processo formativo permanente (FILHO; ALVES, 2003).

A busca por formação continuada foi também explicitada, além de se tornar um mecanismo para transpor as dificuldades alicerçadas pela formação inicial. *"Procurei especializações que me auxiliassem na prática da docência, primeiro fiz o curso de Metodologia do Ensino Superior, porque eu sentia muita necessidade de entender as metodologias para se trabalhar no ensino superior"* (P2).

Na fala de P2, a formação continuada é entendida como um canal para que esta pudesse finalmente ter propriedade sobre as práticas pedagógicas necessárias para a sua atuação na área educacional.

O discurso de P1 sobre o seu preparo é marcado pela sua experiência como docente, antes mesmo de adentrar no ensino superior, *"Eu já trabalhava como professora; tinha costume, era normal, eu era dinâmica, sabia Libras, mas não por*

causa da minha formação inicial". No entanto a necessidade de embasamento para ser professora também é percebida *"[...] mas eu sentia que precisava aprender mais, ter conhecimentos pedagógicos, de planejamento, saber dar aulas..."*.

As falas das entrevistadas trazem à tona as lacunas deixadas pela formação inicial, mas também demonstram como tais adversidades fizeram com que as professoras fossem em busca de fundamentos mais apropriados por meio da formação continuada para atuarem na área da educação. Conforme Imbernón (2006, p. 69) "A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente...".

Em suma, uma formação que contemple os pressupostos teóricos e práticos para o exercício profissional é fundamental, nesse contexto, obter conhecimentos apropriados à área de atuação através das formações continuadas configurou-se um mecanismo excelente para que as professoras surdas pudessem mediar a construção de conhecimentos na atual conjuntura social, de forma qualitativa e promissora.

5.3.2 Segunda Categoria – Currículo e formação docente

A análise desta categoria emergiu da necessidade de discutir sobre a relevância do currículo para que a formação docente da pessoa surda seja permeada por construtos fundamentados em um currículo que proporcione construções teóricas e práticas que devem ser adquiridas ao longo do percurso acadêmico.

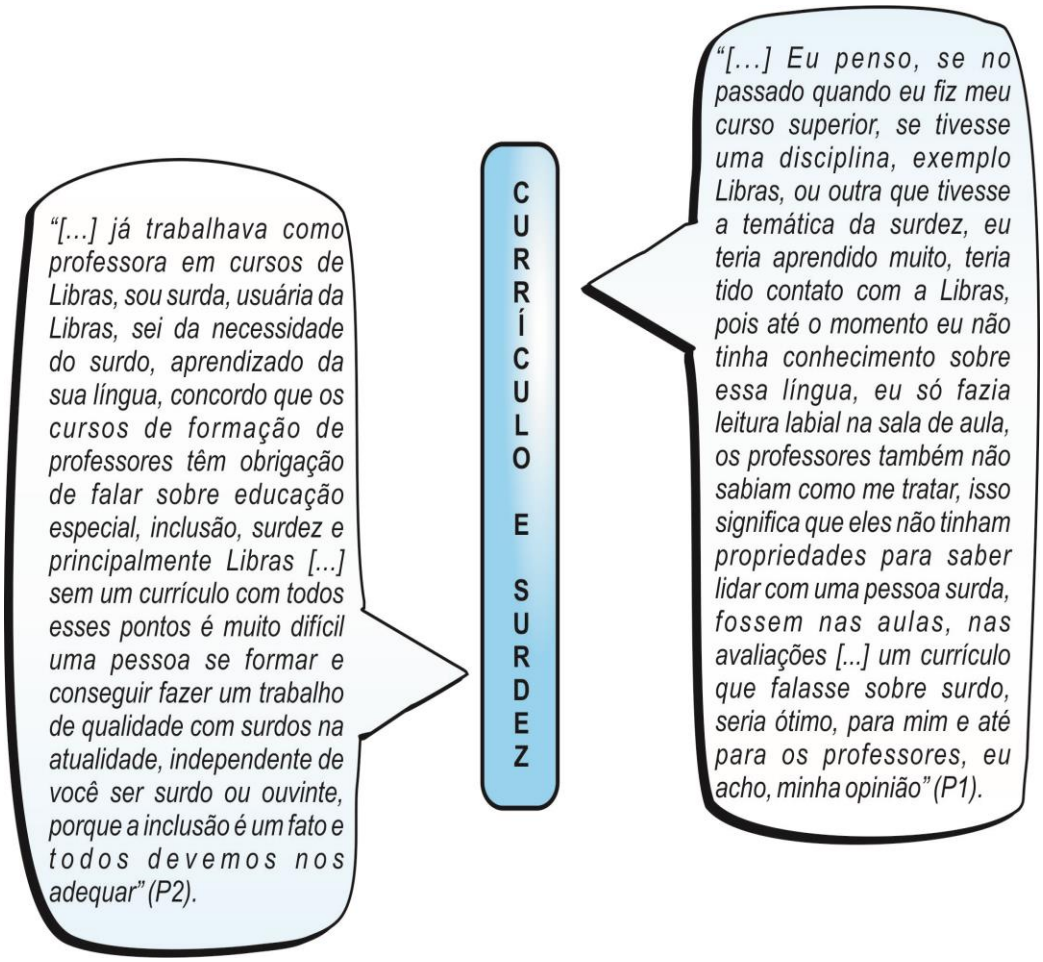
O currículo é extremamente relevante na construção da identidade profissional, de acordo com Santos (2001) o currículo é constituído por fundamentos que propiciem uma construção significativa e para a criação de uma mentalidade reflexiva, crítica e cidadã em prol da contribuição social.

Em se tratando da área da surdez, ter um currículo que contemple estes aspectos é salutar, pois a aquisição de conhecimentos sobre o surdo e a surdez é essencial para um trabalho efetivo e competente, principalmente no que tange a atuação das áreas da educação especial e da pessoa surda.

Ademais sua relevância está também nas características que envolvem a preparação deste profissional para conseguir realizar as tarefas que fazem parte do repertório do cotidiano profissional. Dentre elas destaca-se a seleção do conteúdo, as atividades a serem realizadas de forma teórica e prática, oportunizar a reflexão sobre as temáticas propostas, dentre outros (SILVA, 2009).

Diante disto foi considerado relevante compreender o olhar das professoras sobre um currículo que contemple a área da surdez. Na sequência a Figura 05 apresenta um recorte do discurso das professoras, sobre essa questão.

Figura 05 **–** Representação das principais falas sobre currículo e surdez



Fonte: Da autora (2015)

A fala de P1, em relação a um currículo significativo, traz a tona os prejuízos ocasionados pela falta da abordagem de temáticas referente à pessoa surda, "*[...] um currículo que falasse sobre surdo, seria ótimo, para mim e até para os professores, eu acho, minha opinião".* Fica claro na fala da professora a necessidade de ter embasamentos sobre o que é ser uma pessoa surda, sua cultura, sua língua, enfim, pontos que abordem, mesmo que de forma superficial a temática da surdez.

Dorziat (2009) discorre sobre essa questão, enfocando que ainda há uma banalização sobre os conteúdos a serem trabalhos sobre a pessoa surda dentro dos currículos de diversos cursos. A inclusão destas disciplinas nos currículos é uma situação relativamente recente, portanto muitos cursos até bem pouco tempo não tinham contemplados estas disciplinas.

Com uma postura harmônica a esta questão, P1 entende ainda que nesse processo de construção de um currículo específico há necessidade de atender as expectativas de pessoas surdas: *"Eu penso, se no passado quando eu fiz meu curso superior, se tivesse uma disciplina, exemplo Libras, ou outra que tivesse a temática da surdez, eu teria aprendido muito, teria tido contato com a Libras...".*

O decreto nº 5.626/05 destaca no seu capítulo II que a inserção da Libras como disciplina curricular em cursos de formação de professores deve ser obrigatória, representando uma conquista para os surdos em relação ao acesso à comunicação, à informação e à educação no ensino superior.

No entanto, nesse mesmo documento observa-se que os demais cursos não têm tal obrigatoriedade, sendo, portanto, optativos. Assim, cursos de bacharelados, a exemplo os da área da saúde, que é o caso das entrevistadas, ficam à margem deste processo, logo, lacunas como estas são parte de sua formação acadêmica. Conforme o decreto nº 5.626/05 artigo 3º, parágrafo 2º "A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto".

Tal situação foi identificada na fala de P2 *"[...] sem um currículo com todos esses pontos é muito difícil uma pessoa se formar e conseguir fazer um trabalho de qualidade com surdos na atualidade, independente de você ser surdo ou ouvinte...".*

Isso exprime dizer que, apesar da criação de legislações que trilham a busca por uma adequação das novas demandas, ainda há muito a ser feito, todos os cursos de ensino superior devem buscar se adequar às exigências da contemporaneidade, nessa perspectiva ter contemplado nos currículos dos diversos cursos os aspectos da área da surdez é indubitável para a posteriori ter profissionais ouvintes e surdos, preparados para a atuação prática.

Sobre essa possibilidade das IES organizarem seus currículos de modo diferenciado, a LDB nº 9.394/96 no seu artigo 53 inciso II descreve que as universidades têm autonomia para "II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;".

Assim há a possibilidade de todos os cursos ofertados pelas universidades abarcarem a possibilidade de um currículo diferenciado contemplando um percurso formativo voltado para a diversidade e consecutivamente mais preparação para o mercado de trabalho.

Ainda nesse sentido, e mostrando a visão de uma formação adequada para atuar com as diferenças P2 manifesta "*[...] sou surda, usuária da Libras, sei da necessidade do surdo, aprendizado da sua língua, concordo que os cursos de formação de professores têm obrigação de falar sobre educação especial, inclusão, surdez e principalmente Libras".*

A partir dessa consideração, pode-se identificar a importância que é dada sobre determinados aspectos que caracterizam os surdos, enfatizando nesse momento a língua de sinais e o valor que este atribui à língua como meio para seu desenvolvimento global. De modo que, um currículo que sedimente o aprendizado ou ainda o aprofundamento de sua língua materna, pode possibilitar um campo fértil para o avanço de pessoas surdas (DORZIAT, 2012).

Convém ressaltar os avanços sobre o currículo em relação ao surdo, a inserção da disciplina de educação especial e de Libras no currículo dos cursos de formação de professores são conquistas que orbitam na direção da valorização das diferenças. Entretanto, é necessário pensar numa dimensão macro desta situação, portanto, é relevante refletir sobre uma expansão dos aspectos relacionados aos surdos para outras áreas de atuação, além da educacional.

É sabido que a modernidade não propiciou aos diversos profissionais que estão no mercado de trabalho subsídios para lidar com a diversidade existente, referente aos professores, isto é reafirmado na fala de P1 *"[...] eu só fazia leitura labial na sala de aula, os professores também não sabiam como me tratar, isso significa que eles não tinham propriedade para saber lidar com uma pessoa surda..."*.

Sobre essa questão, Dorziat (2009) explica que o currículo constituído ao longo da história e as diversas acepções dadas a este, serviram para fortalecer os processos excludentes. De modo que, o currículo apresentado durante muito tempo não preparou os atuais profissionais para mediar à construção de conhecimentos na sociedade cada vez mais heterogênea.

Contrapondo-se a esse sistema fragmentado, inerte e estático, Freire (2011) destaca a importância do desenvolvimento de educação dialógica, pautada no reconhecimento da diversidade cultural, da democracia e da cidadania. Nessa ótica, pode-se empreender o respeito às diferenças como fonte de transformação social.

Referente à questão cultural no currículo, Dorziat (2009, p. 38) ratifica que "Numa nova visão, a cultura assume uma perspectiva fundamentalmente política". Assim, a possibilidade de uma abordagem cultural no currículo evidencia a relevância de um olhar mais atento às questões culturais na formação de seres conscientes e reflexivos.

A respeito da questão anteriormente descrita, as participantes foram indagadas sobre sua concepção de cultura surda no currículo. P1 informou ser uma temática que não pode deixar de ser discutida, foi percebida uma forte intensidade na sua sinalização e uma emoção ao relatar que a priori não conhecia a cultura surda: *"Nunca pensei poder ter uma cultura surda [...] eu sempre vivi no mundo ouvinte, minha família é toda ouvinte, na faculdade todos eram ouvintes, e não construí nenhum conhecimento sobre cultura surda lá".*

A fala da professora explicita que a questão cultural surda ainda é considerada em muitos âmbitos a margem do processo pessoal, social e educacional do surdo. Muitas pessoas ouvintes e mesmo as surdas desconhecem a esse respeito, por isso é importante o entendimento sobre este aspecto.

Conforme discorrido no capítulo dois deste trabalho, a cultura surda é um elemento essencial na constituição de pessoas surdas, proporcionando lhes uma apreensão de mundo visual, situando-os no contexto em que estão envoltos, mas sem lhes descaracterizar (PERLIN, 2005).

Na contemporaneidade as questões culturais têm sido bastante consideradas em âmbito educacional, é difícil pensar em sujeitos constituídos por uma única cultura, pois os atravessamentos culturais fazem parte do cotidiano. Assim alocar os aspectos culturais no currículo permitem novas acepções sobre a legitimação destes a partir de seus meandros (SILVA, 2009).

O Currículo é nessa visão, um terreno de produção e de política cultural, uma possibilidade de compreensão acerca do surdo como um ser histórico cultural, que além do aspecto linguístico, possui outras características que perpassam a questão da língua e que são partes inerentes a estes, tal como a apreensão do mundo por meio de experiências visuais.

Também sobre esse ponto, a fala de P1 é muito enfática *"Ah! cultura surda é muito importante para o surdo, também causa muitas dúvidas para pessoas ouvintes, porque não conhecem características próprias do surdo".* Isso mostra o quanto o surdo que tem a cultura surda no seu cotidiano, sabe da importância desta na sua vida, além disso, ela destaca *"o surdo vive diferente, percebe tudo de forma visual, tem uma língua diferente, tem uma comunidade surda, pensa diferente do ouvinte...[...] acho que o ouvinte precisa saber mais sobre o que é ser surdo".*

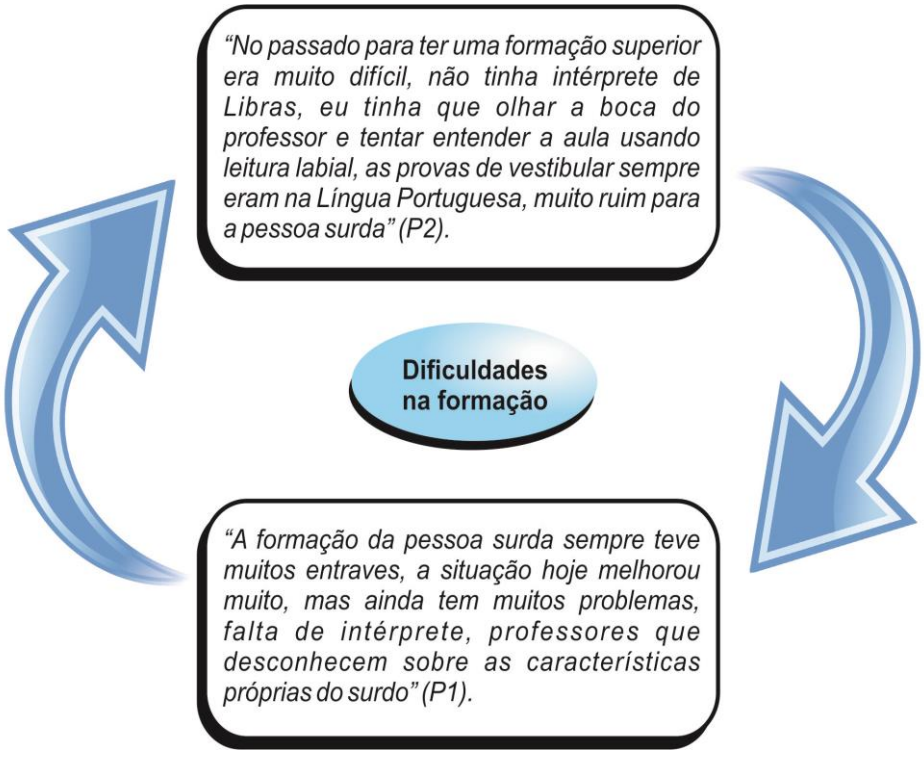
Os estudos culturais têm demonstrado que os conhecimentos sobre cultura e constituição do sujeito são elementos de salutar importância para o desenvolvimento sociocultural, pois esta perpassa por todas as práticas sociais e constitui a soma do inter-relacionamento das mesmas (Hall, 2009). Nesse sentido, os avanços sobre essa temática têm se mostrados profícuos para o reconhecimento da surdez como uma diferença, uma construção de valores próprias deste grupo específico, baseada principalmente nas suas relações e condições históricas.

Sobre suas formações, a narrativa das professoras surdas evidencia como foi difícil obter formação superior, os entraves referentes à sua condição de surdez, a falta de preparo por parte dos professores para mediar a aprendizagem, assim como

a inexistência de profissionais intérpretes de Libras para realizar a interpretação nas aulas e traduzir as diversas situações que o processo no ensino superior exige, esses pontos relevam um indicativo dos resquícios sedimentados ao longo do processo histórico pelo qual estes estiveram envoltos.

Acerca das argumentações registradas neste tópico em especial, algumas deixam de evidenciar em alguns momentos um forte traço emotivo, pois muitas vezes as expressões faciais demonstradas pelas professoras representaram muito mais que os sinais, igualmente a intensidade dos sinais ao se remeterem à situação de suas formações. Nesse sentido, buscou-se traduzir na medida do possível, os significados de algumas pausas, expressões, enfim, uma tentativa de aproximação do que as professoras representaram no contexto de suas narrativas. No fragmento a seguir a Figura 06 descreve pontos referentes a essas dificuldades.

Figura 06 – Representação das principais falas sobre dificuldades na formação



Fonte: Da autora (2015)

A história mostra que o processo educacional da pessoa surda é marcado por diversas abordagens educacionais, assim a cada tentativa de formação educacional

ocorriam prejuízos imensuráveis, um exemplo disso foi a abordagem educacional do oralismo que defendia a fala em detrimento dos sinais (SANTANA, 2007).

O relato de P2 destacado anteriormente vai bem ao encontro de tais características, *“eu tinha que olhar a boca do professor e tentar entender a aula usando leitura labial...”*. Isso mostra o quanto à pessoa surda sofreu e ainda sofre para adquirir conhecimentos, tendo que se adaptar às condições impostas pela sociedade, sem poder exigir os mesmos direitos que os demais.

Sacks (1998) explica que dentre às dificuldades vivenciadas ao longo do processo histórico, a abordagem do oralismo foi a mais marcante, visto que esta sedimentou uma visão reducionista sobre a língua de sinais, principalmente após o Congresso de Milão em 1880, que definiu que pessoas surdas deveriam aprender a falar e que o uso da língua de sinais deveria ser abolido.

Frente à dificuldade relatada por P2, convém destacar que apesar dos entraves e de todo o sofrimento ocorrido durante o período em que cursou sua graduação, não tendo intérprete de Libras ou professores que entendessem suas singularidades, o processo vivenciado por ela na academia foi proveitoso, pois a mesma teve a oportunidade de aprender leitura labial, podendo fazer uso dessa técnica para obter aprendizagem, mesmo não sendo mais adequada para sua aprendizagem, como discorrido no segundo capítulo deste estudo, foi a que teoricamente lhe possibilitou construir conhecimentos.

Todavia, para aqueles que não têm conhecimento da leitura labial, seja porque não quiseram ou não tiveram oportunidade, dificilmente a construção de conhecimentos se efetivará de modo pleno sem o aparato de um intérprete de Libras.

Para Quadros (2004, p. 59) “seria impossível atender às exigências legais que determinam o acesso e a permanência do aluno na escola observando-se suas especificidades sem a presença de intérpretes de língua de sinais” principalmente com a demanda progressiva de alunos surdos se matriculando em diferentes níveis de escolarização.

Consoante a isto, Lacerda (2007) esclarecem que o papel do intérprete de Libras é garantir que a mensagem emitida pelo professor seja contemplada em detalhes pelo surdo, por meio da mediação deste profissional que realizará tanto a tradução como a interpretação, levando em consideração os aspectos linguísticos, culturais e situacionais.

As dificuldades estabelecidas para aqueles considerados diferentes é uma marca da exclusão, as tentativas de normalizar o surdo, impondo uma língua majoritariamente ouvinte, e marginalizando sua condição linguística e cultural, foram algumas das situações ocorridas no cenário educacional que ainda perduram em muitos aspectos.

No ensino superior esta situação não é diferente, sua trajetória histórica não foi embasada em princípios democráticos e de direito a educação que possibilitasse o acesso de todos a esse patamar de ensino, Saviani (2004) descreve que a universidade foi criada para atender as necessidades de uma minoria. Diante de tal situação não é estranho verificar porque aqueles considerados fora do padrão imposto socialmente têm sofrido diversas imposições.

Outrossim, percebe-se essa mesma narrativa na fala de P2 *"A formação da pessoa surda sempre teve muitos entraves, a situação hoje melhorou muito, mas ainda tem muitos problemas".* Os entraves no sistema educacional são notórios quando se trata de pessoas com necessidades educacionais especiais, no caso de pessoas surdas tais problemáticas são mais específicas, a língua é um exemplo disso, "[...] *falta de intérprete, professores que desconhecem sobre as características próprias do surdo*" (P1).

A narrativa de P1 ao explicar sobre a necessidade de haver conhecimento sobre quem é a pessoa surda, suas características linguísticas, é um dos pontos que merecem reflexão, isto é um indício de que apesar da possibilidade de acesso ao ensino superior, as barreiras existentes fazem com que o processo de construção de conhecimentos dos surdos seja prejudicado.

De acordo com a lei nº 10.436/02 formas institucionalizadas de apoio e uso desta língua devem ser garantidas, portanto o surdo tem assegurado o direito de adquirir conhecimentos por meio de sua língua materna. A oferta de atendimento às

pessoas surdas acarreta a disponibilidade de profissionais capacitados para mediar a comunicação.

O profissional intérprete de Libras é qualificado para mediar a comunicação entre surdos e ouvintes, seu papel é servir como canal de comunicação entre professor e aluno, de acordo com Quadros (2004, p. 28) o intérprete deve “realizar a interpretação da língua falada para a língua de sinais e vice-versa”. O professor com o suporte adequado pode elaborar questionamentos, verificar a aprendizagem de alunos surdos, exercer o ato comunicativo sem barreiras e principalmente mediar a construção de conhecimentos de forma significativa.

Na sequência é identificado no relato de P1 mais uma dificuldade encontrada no processo “as provas de vestibular sempre eram na Língua Portuguesa, muito ruim para a pessoa surda”. O decreto nº 3.298/99 determina que as IES devam organizar adaptações nas provas além de disponibilizar o apoio necessário aos candidatos com deficiência. Entretanto, o que ficou percebido é que mesmo estando assegurado este direito, de fato a professora surda não o teve garantido.

Sobre esse aspecto é relevante lembrar que a articulação da própria comunidade surda por meio da tomada de consciência acerca de seus direitos tem vislumbrado mudanças nesse aspecto, às legislações mais atuais e uma maior difusão dos direitos de pessoas com deficiência também têm contribuído para uma inversão de situações como as destacadas por P1.

Um exemplo de mudanças que vislumbram a melhoria do processo de aprendizagem de alunos surdos foi a lei nº 12.319/10, que regulamentou a profissão do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), promovendo assim a possibilidade destes profissionais estarem inseridos nos diversos níveis educacionais, como são destacadas suas competências no artigo 6º, inciso II:

> interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Diante disto, muitas IES já tem se disponibilizado a adequar os serviços de interpretação em provas de vestibular e a contratação do profissional intérprete de

Libras caso o surdo seja aprovado, ou seja, este profissional acompanha o aluno surdo durante todo o percurso acadêmico, interpretando os conteúdos de aulas das diversas disciplinas que compõem o currículo, provas, seminários, dentre outros. Estes são pontos relevantes que devem ser destacados, fortalecendo assim as conquistas adquiridas pelos surdos, apesar de muitos aspectos terem que ser revistos ou modificados.

5.3.3 Terceira categoria – Formação docente para o ensino de Libras

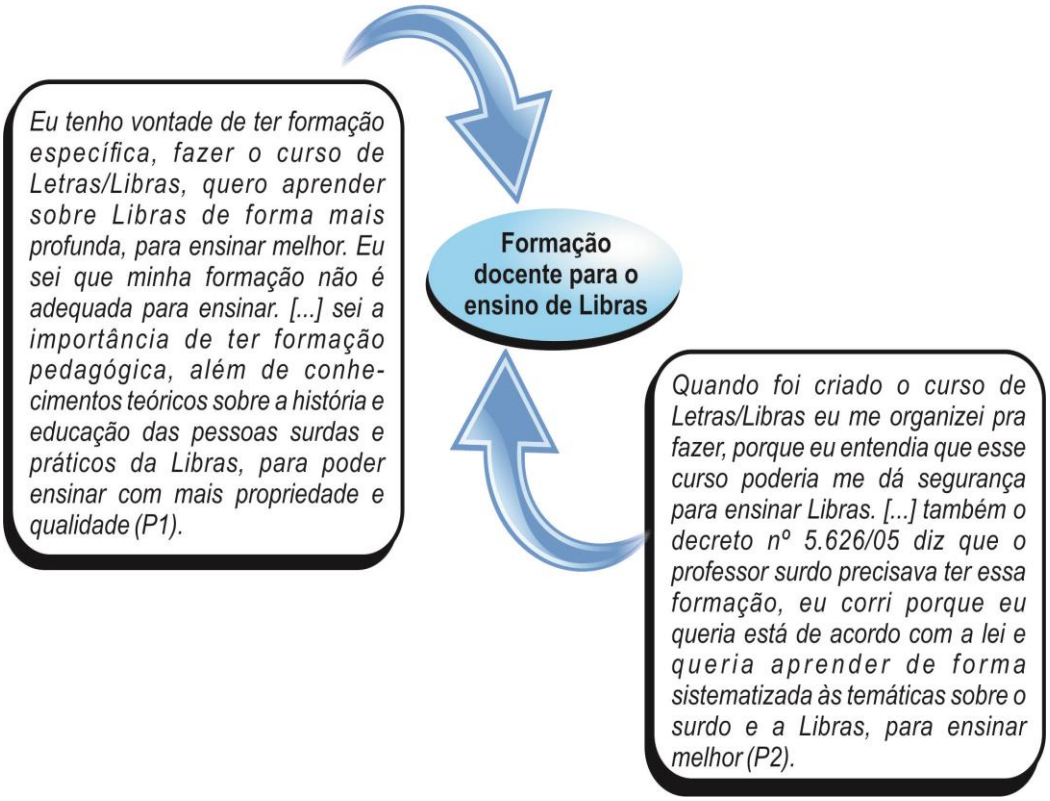
A categoria emergiu com o intuito de abordar as inferências sobre as necessidades referentes à atuação como docentes surdas, assim como suas percepções. Ao analisar as respostas ficou claro que muitos desafios são vivenciados nas IES para que o ensino proposto pelas docentes seja eficaz e que ainda há muitas situações a serem reorganizadas para que esses profissionais tenham mais qualidade no trabalho.

Mediante as respostas das professoras surdas pode-se considerar que os desafios perpassam as questões que ainda são aluídas pelo processo histórico discriminatório, tais como, um sujeito que ensina uma língua, desprestigiada pela sociedade ouvinte.

A formação docente vem se modificando conforme o desenrolar do processo histórico. Com este intento, essa subcategoria aborda os discursos das professoras sobre a necessidade de formação docente que contemple as demandas da atualidade e possibilite à pessoa surda uma atuação em sala de aula com mais propriedade e embasada em pressupostos adequados.

Enfoca ainda os processos formativos que podem ser oriundos das possibilidades de formação que o município de Imperatriz vem oportunizando para todas as pessoas que desejam adentrar no ensino superior. Conforme os recortes das falas das participantes na Figura 07.

Figura 07 – representação das principais falas sobre Formação docente para o ensino de Libras



Fonte: Da autora (2015)

Nas falas das entrevistadas é percebido o desejo e até a busca por construção de conhecimentos adequados, para que o ensino mediado por estas seja embasado em aportes teóricos da área específica de atuação, P1 revela *"Eu tenho vontade de ter formação específica, fazer o curso de Letras/Libras, quero aprender sobre Libras de forma mais profunda, para ensinar melhor"*. Esse discurso demonstra que há compreensão da necessidade de ter formação pedagógica que incidem sobre a aprendizagem dos alunos.

Conforme D'ávila (2012, p. 20) relata, o saber fazer é um ponto central sobre o qual a didática tem papel de destaque, visto que seu objeto é de natureza cognitiva e também de natureza didática pois "[...] organiza o ensino tendo em vista o processo de aprendizagem por parte dos aprendente". Além disso, a didática constitui um espaço privilegiado, já que visa "ao desenvolvimento de identidade com profissão e ao desenvolvimento da profissionalidade docente".

Nesse sentido, a procura por conhecimentos específicos que tornem-se aportes para um ensino coerente com as propostas da disciplina de Libras trazem a tona a consciência das professoras surdas sobre o quanto é importante favorecer aos alunos a construção de saberes condizentes com o objetivo desta disciplina.

Os caminhos que devem erigir o ensino necessitam promover construções coerentes, com capacidade para a criticidade e realização de ações que oportunizem melhorias para os envolvidos nesse processo. Os conhecimentos na sociedade contemporânea orbitam num terreno de mudanças e novas informações, logo, são latentes ter ancorados pressupostos inerentes a um ensino qualitativo e capaz de tornar as concepções dos alunos mais claras e firmadas em axiomas coerentes à temática proposta (ASSIS, 2012).

O processo histórico produziu muitos retrocessos para o desenvolvimento cognitivo e profissional de pessoas surdas. Na atualidade ainda permanecem tais resquícios, o fato de muitos surdos terem tardiamente reconhecidos os seus direitos básicos, ou seja, aprendizagem, desenvolvimento a partir de sua língua natural e consequentemente socialmente (DORZIAT, 2009).

Além disso, o surdo constantemente tem que estar provando o seu valor, sua capacidade, sua legitimação como seres históricos e culturais e que são possuidores de uma identidade e de uma língua igualmente legítima. Assim, compreender como essas tessituras provocam certos posicionamentos em relação às lutas por um ensino de qualidade e que respeite as diferenças (GESSER, 2012).

A autora citada acima destaca ainda que, nessa perspectiva percebe-se que a busca por qualificação é um dos cernes presentes na atualidade para tentar minimizar as distorções e os desastres sobre a formação educacional dos surdos e sobre sua língua. A partir dessas premissas e pautadas nesses registros observa-se que as professoras surdas vêm procurando se desenvolver profissionalmente, aproveitando as possibilidades que lhes são permitidas.

Nessa direção P2 diz *“Quando foi criado o curso de Letras/Libras eu me organizei pra fazer, porque eu entendia que esse curso poderia me dá segurança para ensinar Libras”.* Isso incide na preocupação da professora em buscar se

adequar a realidade legal na atualidade, além de buscar se apropriar de conhecimentos que verdadeiramente lhe permitissem exercer suas práticas em sala de aula com eficiência.

Torna-se relevante buscar formação superior coerente com o trabalho já exercido em sala de aula gira em torno da realização de um ensino reflexivo, consistente e preocupado com a aprendizagem centrada nos educandos. De acordo com Zeichner (2003, p. 47) para um ensino reflexivo é necessário o professor "conhecer sua disciplina e saber transformá-la de modo a ligá-la àquilo que os alunos já sabem, a fim de promover maior compreensão".

Também foi identificada uma coerência entre as atuais políticas de formação para o docente de Libras e a fala de P1 quando esta lembra que *"[...] também o decreto nº 5.626/05 diz que o professor surdo precisava ter essa formação..."*. Seu discurso direciona para a relevância de uma formação que contemple as necessidades da pessoa surda e que se adeque à determinação que o documento legal vislumbra.

É sabido que ter formação adequada é uma necessidade para a eficácia do processo de ensino aprendizagem em que o professor está envolto, ou seja, suas práticas, escolhas metodológicas, valores sociais, atitudes perante o aluno, enfim, tudo que configura a prática (TARDIF, 2012).

A partir desse pressuposto, mais uma vez é observado o papel que o ensino deve exercer, pois as práticas destes profissionais são de fundamental importância na atual conjuntura, como pessoas que vivenciam a experiência visual têm muito a ensinar sobre as características intrínsecas a sua condição.

Em se tratando de um ensino coerente com as abordagens necessárias para o trabalho com a disciplina de Libras, P1 também reconhece que são características que o docente dessa disciplina deve estar buscando, *"[...] sei a importância de ter formação pedagógica, além de conhecimentos teóricos sobre a história e educação das pessoas surdas e práticos da Libras..."*. Diante desse discurso fica claro que a docente tem consciência das necessidades de uma formação que sustente um ensino voltado para os propósitos da disciplina de Libras.

Ao discorrer sobre ensino de línguas, destaca algumas competências que devem ser construídas e desenvolvidas na formação de professores, dentre elas Gesser (2012) enfatiza que a competência teórica:

> "[...] é a que traz explicações sobre os saberes de ensinar e aprender. A aquisição dessa competência fornece ao professor uma capacidade de compreende tendências, suas implicações sobre a prática e, especialmente, de vincular uma coisa a outra..." (GESSER, 2012, p. 21).

O ensino de qualquer língua deve ser embasado em pressupostos teóricos e práticos, nesse sentido ter a competência teórica para tal intento é fundamental para o professor que busca ensinar de forma articulada as temáticas referentes à língua a ser aprendida por seus alunos.

Na sociedade contemporânea, são necessárias ações que fortaleçam a formação inicial e contínua para a diversidade, proporcionando assim, um repertório de saberes presentes na docência, com o propósito de promover um ensino consistente (THERRIEN, 2012).

Desse modo, há que pensar em traçar formas sistematizadas de promover formações iniciais e continuadas que articulem teoria e prática, objetivando uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem, além de efetivamente incluir os professores surdos nesse processo.

Visto que, o conhecimento restrito sobre os conteúdos e formas de abordagem pode levar o docente a realizar sempre as mesmas estratégias, consequência disto são as limitações sentidas pelos professores para mediar o conhecimento aos alunos (MASETTO, 2012).

Assim as formações continuadas despontam-se como um caminho para minimizar os entraves que os professores enfrentam diante de suas formações iniciais para o ensino, Borges (2010) explica que dar continuidade aos estudos implica realizar uma trajetória que sustentarão os atuais conhecimentos e acarretarão na construção de novos.

Nessa perspectiva, Zeichner (2003, p. 42) explica que “[...] o reconhecimento de que o processo de aprendizagem do ensino prossegue ao longo de toda a carreira do educador...”, é um passo essencial para realização de ensino capaz de arquitetar pontes coerentes entre teoria e prática.

Em se tratando da atuação do professor para o ensino de Libras, o decreto nº 5.626/05 determina que a disciplina de Libras deva ser instituída nos cursos de formação de professores, educação especial e fonoaudiologia, o prazo estipulado para tal intento foi organizado para ser cumprido de forma progressiva, convém ressaltar que este período se encerra no ano de 2015.

Para Gesser (2012, p. 22) “A área de instrução de línguas chegou a um ponto de maturidade, reconhecendo que o contexto de ensino-aprendizagem é tão complexo, multifacetado e diverso em seu contexto...”, por isso a preparação para o ensino na área de línguas é extremamente salutar, enquadrando-se aqui o ensino de Libras.

Nessa perspectiva ter profissionais formados para atuar com a disciplina de Libras em âmbito superior, e nos anos iniciais da educação básica. Outro ponto a ser destacado diz respeito ao fato de que esta legislação também determina que a pessoa surda deva ter a preferência no acesso e posteriormente na atuação na área educacional (BRASIL, 2005).

Trazendo à tona mais uma vez o terreno tortuoso que foi o percurso histórico dos surdos, é notório dizer que as proposições sempre levaram a crer que estes foram seres incapazes de adquirir independência e autonomia para escolher seu próprio caminho, nas palavras de Sá (2002), ao discorrer sobre as percepções sociais equivocadas a respeito dos surdos, destaca:

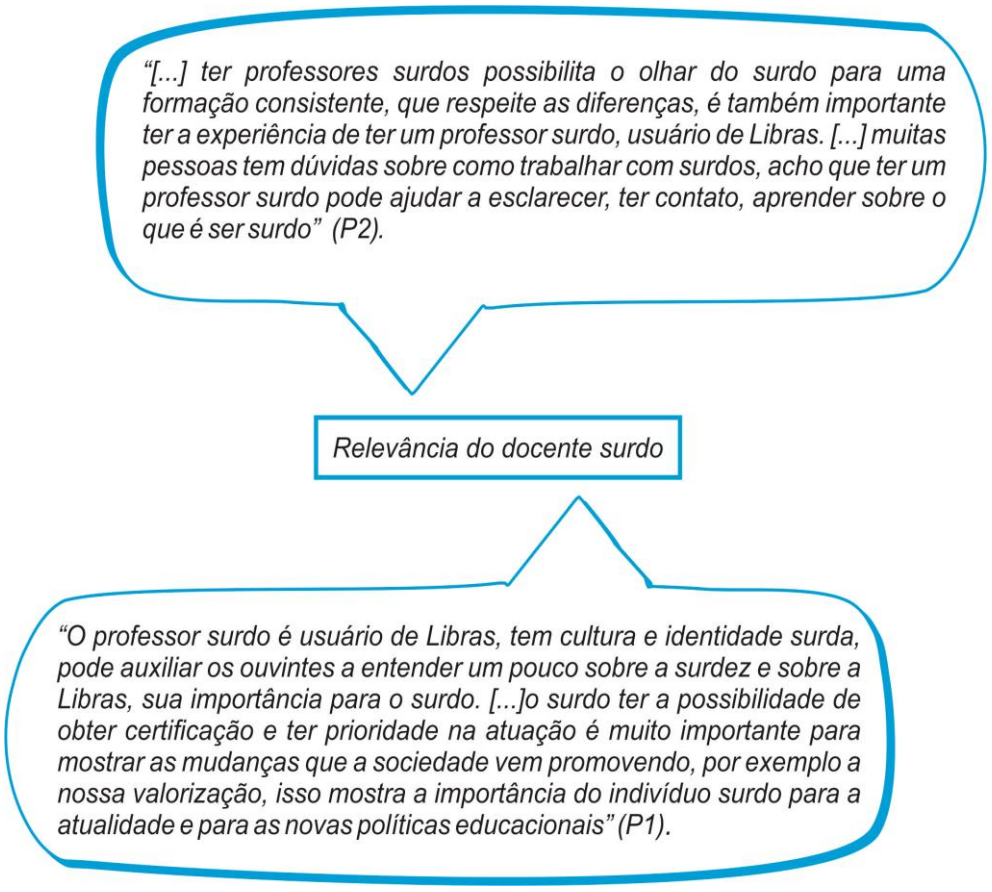
> Primeiramente os surdos foram “descobertos” pelos ouvintes, depois eles foram isolados da sociedade para serem “educados” e afinal conseguirem ser como os ouvintes; quando não mais se pôde isolá-los, porque eles começaram a formar grupos que fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que não criassem guetos (SÁ, 2002, p. 3).

Essa visão que a sociedade talhou por muito tempo sobre a pessoa surda fez com que as acepções sobre a capacidade do surdo fossem sedimentadas de forma

negativa. Contudo inversões e transformações que estão se desdobrando buscam reconhecer o surdo como um ser capaz de tomada de decisões sobre si e sobre o seu futuro.

Assim, mediante tal engendramento, objetivou-se compreender a percepção das docentes sobre a importância de haver professores surdos atuando no processo de aprendizagem de surdos e ouvintes. Nesse sentido são destacadas na Figura 08 recortes das falas das professoras que representam essa relevância.

Figura 08 – Principais falas sobre a relevância do docente surdo



Fonte: Da autora (2015)

Ao relatar sobre ser professora surda, P1 mostra o sentimento de satisfação com os rumos que o cenário educacional vem tomando ao reportar a questão da igualdade de oportunidades, "*o surdo ter a possibilidade de obter certificação e ter prioridade na atuação é muito importante para mostrar as mudanças que a sociedade vem promovendo, por exemplo, a nossa valorização...*" também merece

destaque sua fala ao afirmar que estes fatores denotam “[...] *a importância do indivíduo surdo para a atualidade e para as novas políticas educacionais*”.

Tais mudanças nas acepções acerca das pessoas com algum tipo de deficiência é vista principalmente a partir da implantação dos aspectos legais do direito à educação, tendo como referência a Declaração de Salamanca (LIMA, 2012).

O relato de P1 é corroborado com o que é discorrido sobre a formação de qualidade do docente surdo como um direito implementado por meio do decreto nº 5.626/05, este mesmo documento sinaliza a valorização do professor surdo, dando-lhe prioridade para a atuação na área da Libras.

Corroborando com a afirmação acima, Rangel e Stumpf (2012, p. 118) defendem que “A política Nacional do MEC promoveu uma grande mudança na educação dos surdos...”, além de apontarem o reconhecimento da Libras, apesar de terem plena consciência que muito ainda deve ser feito.

Em consonância com P1, P2 enfoca que “*ter professores surdos possibilita o olhar do surdo para uma formação consistente, que respeite as diferenças...*”. O relato de P2 revela que a perspectiva de aceitação às diferenças e da acessibilidade como ferramenta para a igualdade entre todos, pois preconiza aos acadêmicos a percepção de um nativo surdo sobre o processo de construção de conhecimentos.

Sobre esse ponto Omote (2003, p. 165) ressalta que “Todos os profissionais precisam ser formados no paradigma da diversidade” em prol aceitação das diferenças para construírem uma sociedade mais igualitária e tornarem cidadãos éticos e compromissados com as necessidades de cada indivíduo.

Outro fator que merece destaque referente a este profissional se encontra no fato de que muitas pessoas desconhecem a possibilidade de uma pessoa surda poder se profissionalizar nas diversas áreas, exercer sua função com propriedade e conhecimentos advindos de uma formação coerente.

No caso da docência não é diferente, questionamentos da seguinte natureza surgem: Como o professor surdo ministra suas aulas? Como o professor surdo vai

trabalhar com os alunos se ele não oraliza? Como vai ser a aprendizagem se os alunos não conhecem e não entendem a Libras?

Na atual conjuntura o papel do professor surdo perpassa o campo profissional, servindo inclusive como ponto de partida para sedimentar uma acepção talhada em aportes consistentes, que consigam convergir com as perspectivas sociais e políticas presentes no atual contexto histórico (GESSER, 2012).

Sendo assim, esse mesmo raciocínio é identificado na fala da entrevistada, P1 "*O professor surdo é usuário de Libras, tem cultura e identidade surda, pode auxiliar os ouvintes a entender um pouco sobre a surdez e sobre a Libras, sua importância para o surdo*". Em harmonia ao destacado anteriormente P2 relata *"muitas pessoas têm dúvidas sobre como trabalhar com surdos, acho que ter um professor surdo pode ajudar a esclarecer, ter contato, aprender sobre o que é ser surdo".*

O professor surdo nessa perspectiva é um ator salutar na medida em que promove uma desmitificação referente à sua condição, pois este é dotado de subjetividades, capacidade intelectiva, profissional, social, enfim, e pode promover aos acadêmicos se desvencilharem de preconceitos e construírem concepções adequadas.

É importante entender também que oportunizar uma construção correta sobre a profissionalidade do professor surdo, apresenta as marcas de uma sociedade contemporânea que vislumbre equidade nas relações desenvolvidas, tanto no mundo do trabalho como em outros contextos. D'ávila (2012, p. 21) ao discorrer sobre profissionalidade docente diz que estas são "capacidades, racionalização de saberes estruturados e mobilizados no exercício profissional; seu aperfeiçoamento contínuo constitui o desenvolvimento profissional". Assim estas características devem fazer parte da formação para uma futura atividade profissional.

Portanto, valorizar esse profissional pelas suas capacidades e competências para o ensino em sala, mediação de novos conhecimentos e construção de valores sobre alteridade é um passo fundamental em uma sociedade que vislumbre a igualdade de oportunidades para todos, possa também oportunizar mecanismos de

formação, de aceitação e respeito às diferenças inerentes às pessoas surdas, que são marcas identitárias constituintes desse grupo específico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *O ensino é uma forma privilegiada de política cultural, onde se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e onde se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro.*
>
> *(SKLIAR, 2013, p. 8)*

Diante do que foi tratado no referencial teórico e na análise e discussão dos dados, muitos foram os meandros para a compreensão dos pontos advindos no momento desta investigação sobre a formação de professores surdos no município de Imperatriz-MA.

Após essa trajetória percorrida, foi percebido que muitas outras análises poderiam ser desdobradas, assim esse momento traz algumas reflexões conforme a realidade do contexto analisado, porém não conclusivas, visto que outros possíveis questionamentos e estudos acerca desta temática podem ser realizados.

Os avanços céleres no campo educacional acerca da formação de professores surdos, além das inquietações que surgiram por fazer deste contexto, como já discorrido na introdução, são algumas das motivações que suscitou esta investigação. Retomando alguns pontos destacados neste estudo, vale lembrar que a temática da formação de professores de surdos é um terreno fértil e sinuoso a ser trilhado e deve ser analisado conforme o contexto em que tais situações estão sendo introjetadas.

Nesse contexto, considerou-se que foi atingido o objetivo geral proposto neste

estudo, visto que este se propunha a investigar as implicações da formação inicial e continuada de professores surdos que atuam com a disciplina de Libras no município de Imperatriz-MA. Para tal intento, buscou-se aportes de diversas áreas, além de uma metodologia que subsidiasse a realização desta investigação.

Registra-se primeiramente que a contemporaneidade possibilitou aos surdos melhorias no seu processo de desenvolvimento, mudanças nas políticas públicas e legislações oportunizaram meios para que estes pudessem adentrar no ensino superior de forma mais igualitária.

Para responder os objetivos propostos neste estudo, algumas ações foram delineadas, a primeira delas foi identificar professores surdos que atuam em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura das IES de Imperatriz, desse modo foi confirmada por meio de visita nas academias; a atuação destes no ensino superior. O intuito foi identificar as professoras surdas para posteriormente realizar as entrevistas e análises tendo como base suas percepções acerca de sua formação acadêmica e atuação em âmbito superior.

O segundo momento da pesquisa foi analisar o currículo de cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior no município de Imperatriz que formam professores surdos. Foram analisadas as ementas de quatorze cursos de licenciatura no ensino superior. Em observância aos currículos dos cursos de licenciatura investigados, foram pesquisadas vinte e oito ementas, sendo quatorze de Educação Especial e quatorze de Libras.

Em princípio notou-se que os cursos possuem elementos que podem embasar a formação de professores surdos, a exemplo, disciplinas específicas que abordam algumas temáticas para uma futura ação docente. Apesar destes pontos observados, convém enfatizar que nem todos os cursos têm o mesmo escopo em se tratando de construção de conhecimentos para a ação docente.

Analogamente, verificou-se que dentre as ementas pesquisadas, não há uma homogeneização, ou seja, apesar de haver conteúdos similares, algumas ementas abordam temáticas que não foram encontradas em outras. A exemplo pode-se citar a temática da formação de professores na perspectiva inclusiva, observada em apenas uma ementa da disciplina Educação Especial, o que demonstra uma clara preocupação em formar professores para as exigências da contemporaneidade.

Em oposição, as demais ementas analisadas não apresentaram esta temática, essa situação, denota que a temática da formação de professores e aspectos referentes às especificidades para se trabalhar nessa área ainda são vistos como tópicos sem muita importância.

Também se observou que em se tratando da Libras muitos tópicos presentes nas ementas priorizam a parte teórica em detrimento da parte prática, outras ao contrário, se detém na sua maioria nos aspectos práticos, registra-se nesse momento que a parte prática da disciplina é superficial, nesse sentido a possibilidade de uma formação plena fica prejudicada, visto que para uma prática pedagógica segura e consistente são necessários referenciais específicos para uma atuação que leve uma práxis efetiva.

Situando a discussão na formação de professores surdos, já que, não se pode esquecer que ter estes profissionais qualificados para o ensino de Libras, passou a ser uma exigência social e legal a partir da criação do decreto nº 5.626/05, buscou-se averiguar se a formação que os professores surdos possuem está em conformidade com o que o documento acima citado determina. Sendo assim, a pesquisa detectou que as atuais profissionais não possuem a formação inicial determinada pelo decreto acima citado, ou seja, Letras/Libras.

No entanto, ficou evidente também a busca pela adequação aos atuais moldes legais, a procura por formação continuada foi um dos pontos mais relevantes encontrados, a realização de cursos de Libras, especializações que embasassem o trabalho em sala de aula e que possibilitassem mais conhecimentos sobre a pessoa surda e a realização de uma segunda graduação por parte de uma das entrevistas, denotando assim, a busca por adequação aos preceitos legais.

Estas iniciativas demonstraram interesse em atuar numa sociedade em constantes mudanças, e a perspectiva de oferecer um ensino de qualidade que forme cidadãos críticos e conscientes. Pimenta (2005) ao relatar a importância da formação continuada na vida do professor evoca a relevância de uma atitude positiva em busca de novos conhecimentos.

No contexto das entrevistas a situação descrita anteriormente também foi verificada, detectou-se que a formação inicial das participantes da pesquisa, não

lhes propiciou subsídios para sua atuação nas IES, de modo que, a busca por qualificação foi um dos ângulos observados, denotando que para o exercício efetivo e consciente da docência, se faz necessário, mais que uma formação de nível superior, certamente conhecimentos adequados às necessidades da função, ou seja, construções teóricas e práticas de uma base específica são fundamentais.

Imbernon (2005) explica que diante de desafios cotidianos, o professor reflexivo busca novos saberes, ousa desenvolver experiências, ressignificar suas práticas e principalmente seus conhecimentos, procurando se adequar às mudanças presentes da sociedade em que vive.

Assim, suas formações iniciais não lhes trouxeram subsídios para o ensino, de modo que as implicações de tal situação a priori foram negativas, já que não tiveram embasamentos teóricos e práticos para o ensino de Libras e nem para exercer uma prática pedagógica consistente, visto que seus cursos iniciais não foram de formação de professores.

No entanto, ficou ratificado que as implicações das formações continuadas realizadas pelas docentes surdas foram muito positivas, tornando-se um mecanismo salutar para transpor as dificuldades da formação inicial, haja vista, a busca por conhecimentos que lhes proporcionasse um exercício docente mais qualitativo e pautado em aparatos necessários para o ensino de Libras se fizeram presentes para a melhoria da vida profissional das pesquisadas.

Outro ponto importante a considerar é o currículo que envolve a atual formação de professores surdos, pois este deve contemplar uma formação para um ensino consistente, mas, sobretudo proporcionar o desenvolvimento de pessoas capazes de atuar criticamente na sociedade em que estão inseridas, contribuindo e melhorando-a.

A política educacional inclusiva apresenta uma importante iniciativa nesse aspecto, as disciplinas que abordam a temática foi um ganho para todos os atores sociais, estudos sobre pessoas com necessidades especiais passaram a fazer parte dos programas dos cursos de licenciatura de ensino superior, logo, conhecimentos sobre definição, perspectiva história, educacional tornaram-se objeto de estudos em algumas academias. No entanto, carece reflexões sobre um currículo que contemple

de forma plena as necessidades que este grupo específico necessita.

Foram identificadas diferenças quanto as ementas, algumas não fomentam a formação plena para o exercício do magistério pretendido pelos professores surdos, a convergência entre teoria e prática é superficial diante da necessidade que estes terão para ensinar no cotidiano. Lopes (2010) esclarece que os conteúdos que estão sendo ensinados nos cursos de graduação, sobre língua, cultura e diferença surda é o mínimo para uma formação mais consistente.

Destarte, percebe-se que nesse processo tanto o ensino mediado aos futuros docentes surdos ou ouvintes, como a efetivação desse ensino já nas práticas pedagógicas dos atuais professores surdos, deixam elementos de impostergável relevância à margem do processo cognitivo.

A contemporaneidade vem reafirmar a relevância de ter professores surdos, sua presença em âmbito educacional converge com as políticas públicas, a inclusão propõe um modelo de sociedade que aceita as diferenças, convive e respeita as peculiaridades de cada um.

Em suma, atingidos os objetivos propostos nesta investigação; verificaram-se os diversos avanços a partir da proposta inclusiva no que tange a formação de professores surdos, a busca por construtos coerentes com o ensino de Libras por meio de formações continuadas, o que implica consequentemente em prover melhorias no processo de formação das atuais profissionais e no ensino desenvolvido em sala de aula, porém os dados revelaram que ainda são necessários elementos no currículo que possibilitem construções significativas e embasamentos para uma prática pedagógica consistente.

É importante ressaltar ainda que a intenção desta pesquisa foi de fornecer subsídios para futuros questionamentos, assim, no que pese tal estudo, ficam algumas considerações para propiciar aos acadêmicos surdos mais suporte para sua formação docente e consecutivamente atuação profissional:

Propor mudanças no currículo de forma que novas disciplinas possam fazer parte da formação, talvez uma desmembração da disciplina Libras, para que os alunos possam ter de modo mais aprofundado os conhecimentos advindos desta língua, podendo ser dividida em I, II e III.

Além disso, os tópicos poderão ser mais aprofundados e tanto surdos como ouvintes terão possibilidades de construções sobre esta língua. De igual modo o aprofundamento sobre dimensões teóricas e práticas que preparem os futuros professores para o respeito às diferenças, devem fazer parte de uma nova proposta curricular que priorize o direito de todos à educação.

Fomentar as temáticas de alfabetização e letramento de surdos na língua de sinais, e abordar a cultura, identidade e diferença surda, como uma forma de construção de acepções mais claras sobre esse grupo minoritário linguisticamente, e possuidor dos mesmos direitos.

REFERÊNCIAS

ACII. Associação Comercial e Industrial de Imperatriz. **Perfil Imperatriz - Maranhão**. Imperatriz, MA: ACII. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Alessandra Santos de. Didática, o ensino na licenciatura e as tecnologias da informação e da comunicação. IN: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzavetan Todorov. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite; CATANI, Denice Barbara. Formar educadores - desafios para todos os tempos. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. (orgs). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, SP. Papirus, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas:** o que falar quer dizer. Prefácio Sergio Miceli. -2 ed. 1^{0} reimpr.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Publicada no Diário Oficial da União nº 191 – A, de 05 de outubro de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em 23/11/2013 às 17:24.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 25/02/2014 às 15:36.

BRASIL. Presidência da República . **Parâmetros Curriculares Nacionais adaptações curriculares, 1998.** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=3:documentos&id=8:parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares>. Acesso em 02/12/2013 às 22:00.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Parecer 17/2001, Conselho Nacional de Educação-Câmara da Educação Básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em 14/04/2014 as 11:35.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Convenção de Guatemala, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 12.12. 2014 às 17:40.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 14/ 11 /2014 às 22:45.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº 3.284 de 07 de novembro de 2003.** Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em 03/02/2015 às 19:07.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **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.Brasília, 2005.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

Disponível em: <file:///C:/Users/computador/Downloads/plano_nacional.pdf>. Acesso em 20/02/2015 às 22:35.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 09/02/2014 às 10:00.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n^0 10 - Ministério da Educação, 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 11/12/2011 às 11:44.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Ministério da Educação, 2009.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em 11/12/2011 às 11:44.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 30/12/2014 às 10:00.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. **Lei nº 12.319 de 01 de setembro de 2010.** Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em 21/04/2015 às 22:30.

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil. Legislação - **Decreto 7.611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em 05/02/2014 às 10:35.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino e aprendizagem.** 21 edição. Editora vozes. Petrópolis, 2000.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica:** questões e desafios para a educação, 2ª ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

CHEMIN, Beatris F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos:** planejamento, elaboração e apresentação. 2 ed. Lajeado: Univates,2012.

COOL, César; MARTÍN, Eduardo. A educação escolar diante das novas tecnologias da informação e da comunicação. IN: COLL, César (org). **Desenvolvimento psicológico e educação.** tradução Fátima Murad. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

COTRIM, Gilberto; PARISI, Mário. **Fundamentos da educação.** São Paulo: Saraiva, 1993.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Didática: arte de formar professores no contexto universitário. IN: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs).

Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação:** pensando a surdez com base nos temas identidade, diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

FERNANDES, Eulalia; CORREIA, Claudio Manoel de Carvalho. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. IN: LODI, Ana Claudia Baleiro; MELO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia**. Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto**: Curso Básico: Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua de sinais.** – [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FILHO, João Cardoso Palma; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FRANKLIN, Adalberto. **Breve história de Imperatriz**. Imperatriz, MA. Ética. 2005.

_____. **Apontamentos e fontes para a história econômica de Imperatriz.** Imperatriz, MA. Ética. 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Afonso; EGREJA, Julio. **Projeto de pesquisa**. 2001.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradutora: Isabel Narciso. Porto- Portugal, Porto Editora, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. IN: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: vozes: 2002.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras:** que língua é essa? São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Altas, 2008.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação**. 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda.** Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade; IN: SILVA, Tomas Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____**Da Diáspora:** identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... (et al). 1ª edição atualizada - Belo Horizonte – MG: Editora UFMG, 2009.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_pdf.shtm> Acesso em 12/04/2014 às 16:45.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. Ed.- São Paulo, Cortez, 2006.

INFRAERO- **Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária**. Disponível em: <http://www.infraero.gov.br/index.php/aeroportos/maranhao/aeroporto-de-imperatriz> Acesso em 29/04/15 às 11:20.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

KLEIN, Madalena. Os discursos sobre surdez, trabalho e educação e a formação do surdo trabalhador. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS). IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez. 2008.

LIMA, Rosirene Martins. **O rural no urbano:** uma análise do processo de produção do espaço urbano de Imperatriz-MA. Imperatriz: Ética, 2008.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

LOIZOS, Piter. Vídeo, filme e fotografias como documento de pesquisa. IN: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2002.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação.** 2 ed. rev. Ampl.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LULKIN, Sérgio Andres. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e expressão cultural amordaçada. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: ED. Da UFSC, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2008.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário.** 2 ed. ver. – São Paulo: Summus, 2012.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez Editor, 2005.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; ARAÚJO, Joelma Remigio de. SOARES, Filippe Paulino. O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. (Org) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: mediação, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Cartarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. **Ciência com consciência**. tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8ª ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MOURA, Maria Cécilia de. **O surdo:** caminhos para uma nova identidade. Rido de Janeiro: Revinter, 2000.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. As artes do currículo. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Alternativas emancipatórias em currículo.** São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José. Berços da desigualdade. IN: GOMES, Márcio (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão.** 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET Marguerite; CHARLIER, Évelyne. (orgs.) **Formando professores profissionais:** Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2 ed. Ver. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org). **Libras**: conhecimento além dos sinais. 1 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERRENOUD, Philippe; **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 1999.

PERLIN, Gládis Terezinha. O lugar da Cultura Surda. IN: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org). **A Invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

_____. Identidades Surdas. IN: SKLIAR, Carlos**. A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010 (Coleção Docência em Formação).

PINOLA, Andréa Regina Rosin; PRETTE, Zilda Aparecida Pereira Del. Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativa. IN: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista. Marília: ABPEE, v. 20, n. 2, 2014.

PYKOSZ, Lausane Corrêa; VALÉRIO, Telma Faltz. **Fundamentos históricos da educação brasileira**. Curitiba: Ibpex, 2008.

QUADROS. Ronice, Muller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004.

QUADROS. Ronice Muller de; KARNOPP. L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos – Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müler de; SCHMIEDT, Magali L.P**. Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado. IN: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil:** século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

RANGEL. Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: mediação, 2012.

RODRIGUES, Jorge Luiz Knupp. **Reflexões sobre o docente no Ensino Superior brasileiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Corifeu. 2006.

SÁ, Nídia Limeira de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Motta.- São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANCHES, Edimilson. **Enciclopédia de imperatriz:** 150 anos. Instituto Imperatriz, 2003.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem:** aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, Lucíola L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1992.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval et al. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. IN: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I** – [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006.

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. IN: SILVA, Tomas Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular.1. ed. 4. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

STROBEL, Karin Lilian. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. IN: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (organizadoras). **Estudos Surdos II**–Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2012.

TESKE, Ottmar. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. IN: SKLIAR, Carlos. **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

THERRIEN, Jacques. Docência profissional: a prática de uma racionalidade pedagógica em tempos de emancipação de sujeitos. IN: D’ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs). **Didática e docência na educação superior:** implicações para a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva**. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda Libras com eficiência e rapidez.** Vol. 1. Curitiba, PR: Mãos e Sinais, 2009.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. IN: SILVA, Tomas Tadeu da (org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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: Editora UNESP, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Centro Universitário UNIVATES
Pró-Reitoria de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, autorizo minha participação na pesquisa de dissertação de mestrado **FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA** sob a orientação da Prof.ª Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen, vinculada ao Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS.

Estou ciente de que esta pesquisa busca:

Identificar professores surdos que atuam em instituições de ensino superior nos cursos de licenciatura no município de Imperatriz-MA.

Analisar o currículo de cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior no município de Imperatriz que podem formar professores surdos.

Comparar a formação de professores surdos com o que a legislação vigente determina.

Analisar a percepção de professores surdos em relação à sua formação acadêmica inicial, bem como sobre o ensino desenvolvido em sala de aula.

Tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo. Questionamentos, dúvidas e esclarecimentos poderão ser obtidos junto à pesquisadora Francisca Melo Agapito, telefone (99) 8844-0009 ou pelo email francisca.agapito@hotmail.com.

Tenho o direito de fazer qualquer pergunta sobre os riscos que podem existir durante a participação nesta pesquisa e tenho também o direito de desistir de participar a qualquer momento.

A minha participação nesta pesquisa é voluntária. Se eu me recusar a responder a uma pergunta não haverá qualquer consequência negativa. Minhas opiniões serão respeitadas.

As informações prestadas serão utilizadas somente para esse estudo e terão a garantia da não identificação pessoal, coletiva ou escolar/institucional em qualquer modalidade de divulgação dos resultados. Não haverá qualquer tipo de indenização.

Os resultados da pesquisa constituirão subsídios para produções científicas a serem encaminhadas para publicações e apresentadas em eventos da área, sem qualquer identificação de participantes.

Ficaram claros para mim, os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Imperatriz-MA, _____ de_____ de 2014.

_____	_____
Nome do participante da pesquisa	**Assinatura do participante da pesquisa**
RG:	
_____	_____
Nome do pesquisador responsável	**Assinatura do pesquisador responsável**
RG:	

APÊNDICE B

Imperatriz-MA, _____de _____de 2014

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaro que tenho conhecimento e autorizo a execução da pesquisa de dissertação de mestrado intitulada: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS QUE ATUAM NO MUNICÍPIO DE IMPERATRIZ-MA**, sob a orientação da Prof.ª Dra. Andreia Aparecida Guimarães Strohschoen, vinculada ao Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS.

A referida pesquisa será desenvolvida junto à Instituição de Ensino: _____, localizada no município de **IMPERATRIZ-MA.**

Esta tem como objetivo: analisar o currículo de cursos de licenciatura de Instituições de Ensino Superior no município de Imperatriz que podem formar professores surdos.

Serão coletadas informações por meio de análise de documentos referentes ao currículo dos cursos de licenciatura da instituição de ensino superior.

.

Atenciosamente,

_____

Representante legal da Instituição de Ensino

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES SURDOS SOBRE SUAS PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À SUA FORMAÇÃO INICIAL E NECESSIDADES PARA SUA ATUAÇÃO DOCENTE

1 – Qual a sua formação e há quanto tempo você trabalha nesta Instituição?

2 – Você considera que sua formação inicial lhe proporcionou subsídios teóricos e práticos para sua atuação como professora?

3 – Quais os aspectos mais relevantes estiveram presentes na sua formação para que hoje você possa exercer sua profissão com propriedade?

4 – Você acredita que há a necessidade de um currículo que contemple a área educacional da surdez? Por quê?

5 – Você se sente preparada para ministrar as aulas mediante sua formação? Explique.

6 – Em sua opinião, quais dificuldades são enfrentadas pelo surdo no processo de formação no ensino superior?

7 – Como você pensa que deva ser um curso de formação de professor que contribua efetivamente para o exercício profissional dos surdos?

8 – Quais as principais necessidades para que seu ensino em sala de aula ocorra plenamente?

9 – Em sua opinião qual a importância de haver professores surdos atuando no processo de aprendizagem de surdos e ouvintes?

ANEXOS