

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CERES AMÉRICA RIBAS HUBNER

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA-PÓLO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA REGIONAL DE SÃO JOSÉ – SANTA
CATARINA**

**FLORIANÓPOLIS
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CERES AMÉRICA RIBAS HUBNER

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA-PÓLO ESTADUAL DE
EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA REGIONAL DE SÃO JOSÉ – SANTA
CATARINA**

Dissertação apresentada do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr^a Ronice Muller de Quadros.

**FLORIANÓPOLIS
2006**

Para o meu amado Rubem
Companheiro de todas as horas

AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de começar agradecer por onde tudo começou:

Ao departamento de Pedagogia da Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, pelos profissionais que o compõem e foram responsáveis pela minha formação inicial enquanto educadora, em especial a professora Evaldina, amiga e educadora em todas as horas e a Toninha que me acolheu com o carinho de uma mãe.

A minha mãe, Vera, e a minha irmã, Cristina, pelo apoio incondicional e pela compreensão da minha ausência em alguns momentos essenciais para nós.

Ao meu pai, onde quer que estejas, pelo exemplo de ser humano digno.

Aos tios, Zé e Zeny, que me receberam e acolheram como quem recebe e acolhe a uma filha. Não há uma palavra que possa, realmente, expressar minha gratidão!

A Fernanda, que dividiu seu espaço, não só físico, mas emocional para me receber em Floripa, pelas conversas, confiança e cumplicidade, espero um dia poder retribuir de alguma forma.

A Juliana, por também compartilhar seu espaço.

A Paulinha, por nossas longas conversas.

A Marli, e ao Jackson, por convivermos com harmonia, respeito e muito chimarrão!

A Antonieta, Helcy, Suzana, Maria Vera e Marlene, por compartilharem comigo este caminho, muitas vezes árduo, e compreenderem meus desabafos, angústias sempre com palavras amigas.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pela construção de uma profissional com qualidade e responsabilidade que me propus ser.

Ao GES, Grupo de Estudos Surdos, pelo apoio na aquisição da Língua Brasileira de Sinais, embora ainda precise de muitas aulas, obrigado pela paciência.

As professoras, Maura Corcini Lopes e Olinda Evangelista por me proporcionarem uma orientação clara e objetiva em minha qualificação.

A minha querida Ronice, orientadora em todas as horas, na madrugada, nos finais de semana, em sua casa, nos almoços, sempre pronta a me atender e principalmente, compreender minhas angústias teóricas e pessoais. Aprendi com ela a ter disciplina e doçura para atender meus alunos. Sem ela este trabalho não teria sido possível. Muito, muito obrigado por tudo e este tudo é muita coisa!

Ao CNPq pela bolsa de mestrado.

Aos professores que participaram desta pesquisa, pelo tempo a mim dispensado, pois sei do pouco tempo que dispunham para conversarem comigo!

Ao meu amado Rubem, sem ele, talvez, não possuísse um projeto profissional tão definido. Com certeza, não teria chego até aqui, pois foi graças ao seu amor, a sua infinita compreensão que consegui concluir este trabalho. Serei eternamente grata por tudo!!

E para finalizar, a DEUS, sempre presente em minha vida, em minhas orações e em meu coração. Quero agradecer-lhe por ter colocado estas e outras tantas pessoas em meu caminho, pois me sinto privilegiada em poder tê-las ao meu redor. Obrigado!

PATATIVA DO ASSARÉ

Foi João Alberto, doutor de olhos, que me abriu os olhos para ver o que eu não havia visto: o Patativa do Assaré. O livro estava no consultório dele. Patativa, se é que vocês não sabem, é o nome de um pássaro de canto mavioso, já quase desaparecido. Pois ele, o Patativa do Assaré, Antônio Gonçalves da Silva, morreu em 2002, aos 93 anos. Poeta do Nordeste, sem estudo, doutor *honoris causa* em várias universidades, assim explicava sua poesia, que jorrava como fonte:

- Eu faço o que quero, porque Deus é que quer, não sou eu...

Fernando Pessoa, estudado e culto, também dizia que sua poesia nascia do querer de Deus:

- Deus quer, o homem sonha, a obra nasce...

Poesia é a vontade de Deus tornada escrita. O Patativa do Assaré fazia poesia por inspiração divina... Pois vão aí alguns dos seus cantos:

“É glória bastante fria/ a daquele que estudou,/ formou-se em filosofia/
mas nunca filosofou.”

“Eu acho melhor falar errado dizendo a coisa certa do que falar certo
dizendo a coisa errada.”

“Sem ver as grandes cegueiras/ da sua própria pessoa/ vive o homem
sempre às carreiras/ atrás de uma coisa boa./ Quando a coisa boa alcança/ ele
ainda não descansa./ Sente um desejo maior./ Esquece aquela ventura/ e corre
logo à procura/ de outra coisa melhor. / Se a segunda ele alcança/ aumenta
mais a canseira./ Fica sem se conformar/ correndo atrás da terceira./ Vem a
quarta, a quinta, a sexta,/ e ele sendo a mesma besta./ Correndo atrás da
ventura/ assim esta vida passa/ e o desgraçado fracassa/ no fundo da
sepultura”.

RUBEM ALVES

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
LISTA DE SIGLAS.....	11
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1– FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	17
1.1 – Educação Formal	18
CAPÍTULO 2– ESTUDOS CULTURAIS / ESTUDOS SURDOS	48
2.1 - Estudos Culturais	48
2.2 – Estudos Surdos.....	56
CAPÍTULO 3– EDUCAÇÃO DE SURDOS	64
3.1 – Situando Historicamente a Educação de Surdos.....	64
3.2 – A Nova Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina	67
3.3 – Detalhamento da Política	71
3.3.1– Quanto à estrutura escolar	71
3.3.2 – Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio)	72
3.3.3– Educação de jovens e adultos	73
3.3.4– Salas de recursos para os surdos	74
3.4 – Quanto à Avaliação da Política de Educação de Surdos	74
3.5 – Perfil dos Profissionais	75
3.6 – Critérios para a Escolha das Cidades-Pólos, Escolas-Pólos e Centros De Educação Infantil.....	77
3.6.1– Cidades-pólo.....	77

3.6.2– Escolas-pólos	77
3.6.3– Centros de Educação Infantil	77
3.7 – Providências Técnico/Administrativas	78
CAPÍTULO 4– CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	83
CAPÍTULO 5– COMENTÁRIOS FINAIS: REVENDO CAMINHOS E NOVAS ESTRATÉGIAS.....	88
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS	97
ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO: PAULA.....	98
ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO: PEDRO	112

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar a formação dos professores ouvintes da escola pólo Estadual de Educação para Surdos na regional de São José em Santa Catarina. O estudo envolveu dois professores e o processo de formação destes. Com base na nova Política de Educação para surdos do Estado de Santa Catarina, procuramos captar a estrutura e formação destes docentes, priorizando na pesquisa a trajetória de formação dos profissionais aqui envolvidos até adentrarem na nova Política. As informações indicaram que a formação destes profissionais tiveram seu início na década de 1980, período em que as políticas neoliberais de educação passaram a ser globalizadas e a abordagem teórica histórico-cultural era fortemente apropriada dentro dos cursos de formação de professores sendo a inclusão a palavra de ordem neste contexto. A nova Política de Educação para surdos foi construída nos caminhos dos Estudos Culturais e conseqüentemente dentro do Estudo Surdos diferindo totalmente da formação dos sujeitos desta pesquisa. Da mesma forma, os resultados demonstraram, que a aprendizagem dos alunos surdos, inseridos nesta nova política, que por estarem em turmas constituídas somente por alunos surdos, apresentaram uma apropriação do conhecimento muito mais significativa do que quando estavam incluídos em turmas juntamente com alunos ouvintes. Nesta nova política o surdo tem sua identidade construída, também, com seus pares, sua língua – LIBRAS – é priorizada e a diferença não tem o foco nas questões patológicas, mas sim na construção de um ser surdo.

Palavras Chave: Estudos surdos; formação de professores; políticas neoliberais; identidade; diferença.

ABSTRACT

This research aims to analyze the formation of the listener professors from the state education school for deaf students in São José, Santa Catarina. The studies are about two professors and their process of information. The research is based on the new Politics in Education to deaf students in Santa Catarina, we focus our studies on the formation of these teachers, our priorities were the process. We abstained information that indicate this formation began at about 1980 in a time of revolution. The globalization on Education was an important theme of approach and also the theoric historical-cultural, inclusion was the key word in that context. This new Politics of Education for deaf students was constructed on the cultural studies. The results demonstrated that these students learning were more successful. When they were in a groups with the same characteristics. In this theory the deaf students have their identity constructed in pair. Teachers value their signal language not their problems.

Key words: Studies on deafs; professors formation; new politics; identity; differences.

LISTA DE SIGLAS

APAE	–	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEB	–	Câmara de Educação Básica
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
FCEE	–	Fundação Catarinense de Educação Especial
FECILCAM	–	Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
INES	–	Instituto Nacional dos Surdos
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação
ONG	–	Organização Não Governamental
PDRE	–	Plano Diretor da Reforma do Estado

INTRODUÇÃO

A Educação, enquanto inclusiva, passou, nos últimos anos, a ser a “nova” – não tão nova assim - palavra de ordem na Educação Especial brasileira. No Brasil, a idéia de inclusão passou a fazer parte do vocabulário da maioria dos educadores especiais e demais profissionais da área, a partir, principalmente, da Declaração de Salamanca em 1994 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.

Para o entendimento de determinadas questões, faz-se mister a compreensão de uma gama de elementos que constituem o “real”, mas que para os olhos de muitos não apresentam relações aparentes. O objetivo é percorrer as fronteiras.

Nessa perspectiva, a história é o real, e o real é o movimento incessante pelo qual os homens, em condições que nem sempre foram escolhidas por eles, instauram um modo de sociabilidade e procuram fixá-lo em instituições determinadas (família, condições de trabalho, relações políticas, instituições religiosas, tipos de educação, formas de arte, transmissão dos costumes, língua etc.) (CHAUI, 2004, p.23).

Tendo em vista que é o “real” é sempre resultado de uma trama de relações não claramente delimitados torna-se crucial a compreensão de que este é uma síntese de múltiplos aspectos.

Assim, esta pesquisa busca compreender elementos relacionados ao estudo da inclusão que envolve a questão da formação de professores, a invenção da diferença¹, a cultura², no contexto da educação de surdos na rede regular de ensino.

¹ Diferença está posto no conceito “que passou a ganhar importância na teorização educacional crítica a partir da emergência da chamada ‘política de identidade’ e dos movimentos multiculturalistas. Neste contexto, refere-se às diferenças culturais entre os diversos grupos sociais, definidos em termos de divisões sociais tais como classe, raça, etnia, gênero, sexualidade e nacionalidade. Em algumas das perspectivas multiculturalistas, a diferença cultural é simplesmente tomada como um dado da vida social que deve ser respeitado.[...]. (SILVA, 2000, p. 42)”.

² Cultura aqui está sendo colocada dentro da abordagem teórica dos Estudos Culturais, com o sentido de: “cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade”. (SILVA, 2000,p.32)

Tais conceitos serão fundamentais para o desenvolvimento do tema central desta pesquisa: “Formação de Professores para Atuar com Alunos Surdos na Rede Regular de Ensino”.

A presente pesquisa, surge, de reflexões feitas durante a minha graduação no curso de Pedagogia na FECILCAM³, dentro do Programa de Iniciação Científica desta instituição, onde abordei a questão da aprendizagem dos surdos.

O trabalho, que fora realizado, tinha a característica de dar a surdez um enfoque clínico, de deficiência, problema físico, falta de um sentido biológico e diante desse contexto algumas questões me intrigavam: Quais eram suas reais limitações? Como eram alfabetizados? Quais eram as conseqüências que a surdez trouxera para suas vidas?

Foram praticamente dois anos de pesquisas, que para mim foram importantes para começar a entender uma gama de significados com relação a surdez, pois eu via o surdo fora dos padrões de normalidade, como sendo incapaz de ser “normal” e de nunca poder ser um sujeito nas múltiplas dimensões colocadas por uma cultura dominante: a cultura do ouvinte.

No decorrer da pesquisa, me deparei com várias questões, mas duas, em especial, causavam muita inquietação: o uso da LIBRAS⁴ como segunda língua para os surdos e a formação dos professores para atuar com alunos surdos.

Acreditando ser a pesquisa um dos caminhos para continuidade do trabalho com a educação de surdos em um aprofundamento maior deu-se início a esta em nível de mestrado, propondo investigar uma das questões, já mencionadas neste texto: delimitando o tema: “Aos Itinerários Formais de Formação dos Professores

³ Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão

⁴ Língua Brasileira de Sinais.

Ouvintes da Escola Pólo⁵ de Ensino para Surdos no Município de São José em Santa Catarina”.

Além de professores e surdos não compartilharem uma mesma língua, e muitos surdos, e professores destes, não serem fluentes em uma língua de sinais, a preocupação central em muitas escolas ainda é o ensino de palavras descontextualizadas, vagas, sem sentido, gerando, desta forma, um verbalismo vazio.

Diante disso, o problema apresenta algumas questões norteadoras: Quais são os tipos de formação dos professores ouvintes da escola pólo de educação para surdos no município de São José, para atuarem na educação de surdos? Quais são os caminhos formais que os professores ouvintes da escola pólo do município de São José, trilharam para atuarem com a educação de surdos? Quais são os princípios norteadores da educação de surdos no estado de Santa Catarina? Há discrepância entre estes princípios e a atuação destes profissionais?

As instituições de ensino do Brasil necessitam de profissionais qualificados para atuarem com a educação de surdos. O mesmo deve ocorrer com a aprendizagem dos alunos surdos identificando suas peculiaridades e fazendo destas o “ponto de partida” para a sua educação.

O aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser adulto que vive em sociedades escolarizadas.

O Estado de Santa Catarina, formulou uma Política nova de educação para surdos e será a partir desta Política que o presente trabalho irá se pautar, na perspectiva de responder as perguntas acima citadas. Portanto, temos por objetivo geral: analisar os caminhos formais que os professores ouvintes inseridos em

⁵ Escola Estadual com salas próprias para educação dos surdos, posteriormente será apresentada a política do Estado de Santa Catarina para a Educação de Surdos.

escolas com uma política nova de educação para surdos trilharam para comporem sua formação. E enquanto objetivo específico, queremos identificar os tipos de formação que os professores possuem e analisar os discursos produzidos pelos professores à respeito de sua formação em níveis formais.

Na perspectiva de levantar algumas hipóteses, duas em especial se destacam: 1- A formação destes professores, produz efeitos nos discursos e nas práticas pedagógicas dos mesmos; 2- A formação formal pode ou não refletir as políticas públicas da Educação Especial.

É necessário mencionar que os professores, participantes desta pesquisa, tiveram sua formação iniciada em meados da década de 80, portanto, a abordagem teórica no que se refere a educação formal será historicamente voltada para as políticas de formação de professores características à partir deste período.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, sob o título “Formação de Professores” explicitamos o contexto das políticas neoliberais na formação de professores, que tiveram seu início na década de 1980, período este, em que os sujeitos desta pesquisa, iniciavam sua formação. No capítulo 2, com o título “Estudos Culturais/Estudos Surdos”, trazemos a perspectiva teórica na qual a nova Política de Educação de Surdos se insere. No capítulo 3, intitulado “Educação de Surdos”, abordamos a história da educação de surdos e detalhamos a nova Política de educação de surdos implantada no Estado de Santa Catarina desde 2004. No capítulo 4, que tem o título “Caminhos metodológicos da pesquisa”, mostramos os caminhos metodológicos percorridos para a produção e análise das informações. Por último, apresentamos os “Comentários finais: revendo caminhos e repensando novas estratégias”.

Este trabalho não possui um capítulo específico de análise da produção dos dados, pois ele foi construído a partir das falas dos sujeitos desta pesquisa ilustrando, assim, a discussão teórica, que constitui este estudo.

CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“É preciso partir de nossas possibilidades para sermos nós mesmos. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica”.

Paulo Freire

Ao pensarmos na formação de professores na perspectiva das diferenças, precisamos refletir, entre outras coisas a respeito da formação docente. Neste sentido, é preciso falar de professores não como referências abstratas, sobre quem muita literatura vem sendo feita, mas daquelas pessoas concretas, encarnadas que têm uma vida de luta nas escolas brasileiras. Não são apenas intelectos e, mesmo no anonimato, por meio da educação trabalham em prol de uma sociedade em que ninguém deveria ser excluído.

Assim, como os diferentes, alunos e alunas para os quais eles ensinam e de quem se cobra uma intervenção individualizada, esses professores também precisam ser considerados por suas trajetórias, ou seja, em suas diferenças que permeiam suas histórias de vida, suas formas de interação com outras pessoas, seus mecanismos de construção de conhecimentos e sonhos.

A formação de professores é um tema que necessita ser olhado de perto, olhado e reparado muitas vezes. Merece um olhar crítico porque talvez o que importa, seja uma nova forma de olhar, que modifique a ótica de ver a função⁶ dos professores e da escola, e nesse sentido, recupere sua grandeza.

Entende-se por educação formal a educação realizada em cursos de extensão e a distância, em cursos de níveis universitários de graduação e pós-

⁶ Função aqui é colocada no sentido de (MARTINS, 2004) como: cumprir seu papel de atualizador e construtor do saber historicamente acumulado.

graduação, em cursos de capacitação do Estado e do Município, participações em congressos e seminários, entre outros.

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que designação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, da escola) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto. (AFONSO, apud, GARCIA, 2001, p. 150-1).

Historicamente, até 1960, as pesquisas sobre formação eram dedicadas à descrição das qualidades pessoais dos docentes, já que estas eram vistas como elementos determinantes da qualidade de ensino. Procurava-se definir e listar as características estáveis nos professores com o objetivo de criar um modelo de bom professor.

1.1 – Educação Formal

Após a segunda guerra mundial os governos europeus começaram a adotar políticas do Estado de bem-estar social e, concomitante a este fato, segundo GANDINI e RISCAL apud OLIVEIRA (2002), em 1947, Frederick Hayer e os principais economistas liberais da época, simpatizantes das propostas neoliberais, promoveram uma reunião política e científica na cidade suíça de Mont Pèlerin, cujo objetivo seria o de combater o Keynesianismo, o solidarismo e o modelo político do Estado de bem-estar-social, além de preparar as bases para a implantação de um novo modelo econômico.

Por volta de 1970, as investigações ligadas às qualidades pessoais dos professores passaram a estar relacionadas com os resultados acadêmicos dos alunos. Surge o conceito de competência docente e, sob esta nova visão, a formação do professorado passa a ser concebida como a criação de técnicos eficientes, capazes de chegar a bons resultados com seus alunos.

O modelo de "racionalidade técnica" indicava a supremacia da técnica como a origem das competências do bom professor, trazendo para sua formação o incremento de modelos de treinamento baseado em sistemas comportamentalistas e orientados para a eficácia docente. Não levava em conta a possibilidade do professor autoformar-se, isto é, ser sujeito de sua própria prática, de sua própria formação.

Com a crise do Estado do bem-estar-social e sua incapacidade de resolver os graves problemas econômicos, as propostas neoliberais ressurgem com força total e difundem-se como a única possível solução para a economia mundial sair da crise que havia se instaurado.

Havia nessa época, um clima ideológico, político e social no mundo, propício para a implantação do neoliberalismo, portanto, não demorou muito para que a retórica neoliberal se expandisse da Inglaterra – primeiro governo a adotar explicitamente as propostas neoliberais em 1979 com Margaret Thatcher – para os demais países europeus, para os países do leste europeu e, posteriormente, para os países da América Latina. Deu-se início a construção hegemônica neoliberal, como uma:

estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais

legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. (GENTILI, 1999, p.9).

A hegemonia neoliberal obteve êxito parcial em atingir seus objetivos secundários, pois houve deflação, aumento dos lucros industriais, aumento das taxas de desemprego e a baixa dos salários dos trabalhadores.

Na medida em que a crise econômica se agravava, a ideologia neoliberal se alastrava pelo mundo capitalista e se (re)afirmava como sendo a única solução possível para todos os problemas da sociedade.

O neoliberalismo é um projeto político, econômico e social de caráter hegemônico⁷ que está fundamentado na subordinação absoluta da sociedade ao mercado livre e a não-intervenção estatal, portanto, nos pilares teórico-metodológicos da proposta neoliberal: desestatização, desregulamentação e desuniversalização. Teoriza que o mercado livre é o elemento regulador de toda a sociedade, ou seja, verifica-se o fetiche do mercado como a panacéia para todos os problemas sócio-econômicos.

Para o dogma neoliberal, a geração de pobreza é sinal de que se está caminhando no rumo correto. A pobreza e os sofrimentos das massas tem um significado promissor: na realidade significa que 'as forças do mercado' estão se movendo sem interferência e a reestruturação econômica procede tal qual se esperava, uma vez que o Estado se colocou de lado e o 'instinto capitalista' se pôs em marcha, livre das regulações 'artificiais' caprichosamente estabelecidas durante décadas por governos hostis. (BÓRON, 1995, p.103).

A formação, dos professores, entrevistados nesta pesquisa, teve seu início em meados da década de 80.

Minha Educação formal, o magistério, terminei no final da década de 80. Depois eu fiquei afastada muito tempo por questões pessoais e só retornei em 98. Eu já era professora quando voltei para a faculdade. Tinha feito

⁷ Hegemônico está sendo utilizado na concepção de Gramsci: hegemonia é o processo pelo qual um determinado grupo social garante o domínio político na sociedade.

magistério. Era professora de 1ª a 4ª série quando eu tinha o magistério. Eu morei cinco anos no Rio, mais ou menos, e retornei em 93, não 92, aí eu fiquei um ano fora da escola depois voltei para a escola. Sabe quando você pega aquela turma que ninguém mais quer?(PAULA, entrevista, 2005)

Eu sempre gostei de estudar, toda a vida desde pequeno. Comecei estudando fazendo o magistério toda vida eu sempre gostei de trabalhar com os alunos mas na área da educação especial eu não tinha esta experiência ainda. Meu primeiro emprego foi na educação especial eu comecei com paralisia cerebral, alfabetização. Eu fui convidado para trabalhar numa sala com a inclusão há dez anos atrás era integração na verdade e tinha alunos surdos que hoje estão na escola técnica. Eu comecei assim aprendi muito com a educação especial. Comecei com uma sala de paralisia cerebral tinham quatro alunos. Eu comecei minha formação no início da década de 1990 com o magistério e depois fiz Pedagogia na UNIVALI de Biguaçu.(PEDRO, entrevista, 2005)

Segundo GANDINI e RISCAL apud OLIVEIRA (2002), em 1995 o extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, apresenta o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) com a intenção de melhorar o desempenho da máquina governamental – tendo em vista melhores serviços para o cidadão. Estavam compreendidos como Reforma do Estado as questões de política fiscal, tributação, ociosidade dos serviços públicos e entraves burocráticos.

Neste período, a LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 era gestada e tramitava pelo Congresso Nacional até ser aprovada em dezembro de 1996. Com a aprovação da nova LDB, a Educação Especial ganha ênfase maior dentro do contexto da educação nacional.

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais⁸ torna-se obrigatória – nenhuma escola poderia recusar uma pessoa com necessidades educativas especiais – e passa a influenciar a formação dos professores. Estes alunos saem das salas de recursos e das APAES (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) para integrarem salas de aula juntamente com as crianças ditas

⁸ Nos referimos as pessoas com necessidades educativas especiais, fora do campo teórico dos Estudos Culturais

“normais”. Esse processo é observado em algumas passagens da entrevista da Paula⁹, bem como de Pedro.¹⁰

Nesta turma eu já tinha um aluno surdo, coitado, eu digo coitado porque cada vez que eu penso nele. Era bem no período oralista eu acho que no meu pouco conhecimento, porque não tinha conhecimento nenhum de surdo eu ainda consegui alguma coisa porque tinha uma sala de recurso na escola e a professora da sala de recurso ficava muito presente e eu seguido pedia ajuda para ela.(PAULA, entrevista, 2005).

Nós tivemos aqui quando a inclusão começou alguns alunos que nós tínhamos que matricular que ficavam por aí incluídos na escola, mas excluídos do contexto com os outros alunos e professores porque ninguém sabia o que fazer com eles era uma agonia muito grande para todos nós professores eu conversei com a fundação que não era por aí que nós iríamos conseguir incluir estes alunos eles querem que abram as portas da escola para estas pessoas, mas nós temos que ter profissionais especializados que saibam como trabalhar estas crianças eles acabaram isolando muito mais porque tiraram eles da onde estavam aprendendo e colocaram aqui na escola jogaram dentro de uma sala junto com os ditos normais.(PEDRO, entrevista, 2005)

Contudo e apesar de as implicações sociais serem negativamente fortes e com grande impacto sobre os trabalhadores, a ideologia neoliberal apropria-se de discursos e os transforma em benefício do seu próprio interesse, fazendo com que a sociedade seja responsabilizada pelo fracasso de suas ações.

A sociedade é culpada na medida em que as pessoas aceitam como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; **os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais**. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive, também o êxito e o fracasso social. (GENTILI, 1999, p.22, grifo meu).

As propostas de qualidade da educação são uma tentativa de conscientizar a comunidade de que ela deve assumir as responsabilidades pela educação, ou

⁹ Professora participante da produção de dados desta pesquisa.

¹⁰ Professor participante da produção de dados desta pesquisa.

seja, é uma tentativa de isentar a responsabilidade e a obrigação do Estado para com a educação, deixando-a por conta da comunidade. A idéia de transferir os poderes de decisão da escola para comunidade, que irá decidir a respeito dos assuntos relativos à educação. Depois, como foi a comunidade que decidiu sobre tudo, a única responsável quando a educação não vai bem é a própria comunidade. Ou seja, o Estado repassa a responsabilidade pela educação para a própria comunidade, porém não oferece condições mínimas de funcionamento.

A partir desse nível, o Estado se descompromete com a universalização, prevista na constituição para ser atingida progressivamente, e passa a trabalhar com o conceito de eqüidade, no sentido de dar a cada um, segundo sua diferença, para que assim permaneça. Assim concebida, a eqüidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano. Nesse direcionamento, em seus documentos para os países pobres, o Banco Mundial adota esse conceito, justificando a inadequação da concepção de universalização, posto que as diferentes competências resultam de atributos 'naturais', que não se alteram significativamente pela permanência do sistema educacional. Dessa ótica, a universalização significa desperdício e, portanto, sofisticação imprópria para países em crise, que devem priorizar investimentos com maior possibilidade de retorno. (KUENZER, 1997, p. 38).

O Brasil presenciou durante as décadas de 1980 e 1990 uma tentativa de redemocratização da vida social, especialmente com experiências na área educacional. No âmbito educacional, esse processo de redemocratização implicou graves problemas para a população, que necessitava dos serviços públicos, inclusive com a perda da qualidade dos serviços prestados. Ao mesmo tempo em que as políticas neoliberais proporcionavam uma ampliação dos serviços oferecidos à população, aumentando com isso o acesso à educação por parte da parcela mais carente, da sociedade fora do sistema escolar, não investia os recursos necessários para melhorar os serviços prestados. Portanto, cria-se um desequilíbrio entre a quantidade das vagas ofertadas e a capacidade estrutural do sistema escolar público. Em última instância, isso está refletido na queda dos índices de qualidade e

produtividade da escola pública. Sob o ponto de vista neoliberal seu objetivo foi atingido, pois houve um acréscimo no número de pessoas atendidas pelo sistema escolar. Entretanto, o custo desse processo de redemocratização escolar é muito alto e inviável socialmente, pois o aumento da oferta educacional é acompanhado do desmantelamento e do sucateamento do sistema escolar e, conseqüentemente, da queda da qualidade educacional.

Desde os anos 90, alguns intelectuais têm se dedicado a denunciar as novas orientações procedentes das políticas neoliberais. LAVAL (2004), denuncia as premissas dessas teorias econômicas e seus efeitos sobre as políticas educativas fomentadas, desde os anos 80, na maioria dos países.

Segundo o autor, nas orientações neoliberais, a palavra “escola” designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico. Não é mais o Estado que garante a todos os seus membros um direito à cultura, mas os indivíduos que devem capitalizar recursos privados aos quais a sociedade garantirá um rendimento futuro.

A crise da escola e suas contradições se multiplicam, sendo fruto de múltiplos fatores. A crise da escola alimenta cada vez mais o movimento neoliberal pela “refundação da escola”. Justamente no momento em que se escolarizava os jovens das camadas populares, assiste-se a uma política de retirada do Estado e de questionamento dos serviços públicos que enfraqueceram os sistemas educativos.

A crise mostra uma contradição cada vez mais manifesta entre o acesso à cultura que é dita necessária para os jovens provenientes da linhagem camponesa e operária e o conjunto das restrições materiais, sociais, simbólicas e culturais que os impedem de acessá-la. (LAVAL, 2004, p.319).

Corroboram contra as políticas neoliberais e a qualidade total na educação – Frigotto (2000), Enguita (1996), Gentili (1999), Shiroma & Evangelista (2003), entre outros.

A formação docente fica prejudicada na medida que estas políticas tendem, segundo SHIROMA (2003, p. 67), expor o professor a uma desintelectualização. A decisão de retirar a formação de professores das universidades, como no caso brasileiro, estaria contribuindo para “o processo gradativo de desintelectualização do professor”.

Nos documentos brasileiros das reformas educativas dos anos de 1990, o conceito de profissionalização foi recontextualizado e reconfigurado, abandonando-se o modelo de profissional que atendia a aspirações de natureza pública. Nesse caso, a profissionalização funcionou como um artifício para proclamar a independência do professor como especialista, detentor do saber técnico, desprovido de valores próprios, reduzido à perícia de seu trabalho. (SHIROMA, 2003, p. 68).

Para GARCIA (2004), para que o professor da educação básica seja considerado como “capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades especiais”, a resolução CNE/CEB n.2/2001 estabelece o seguinte critério: “que sua formação contemple os conteúdos sobre educação especial” que estejam associados à inclusão escolar. Entretanto, nem o *quantum* de formação, nem a sua natureza estão definidos no documento citado, podendo ser, por exemplo, uma disciplina da 60 horas no curso de pedagogia ou no ensino médio, um curso de capacitação de 40 horas oferecido por uma secretaria de educação, uma oficina pedagógica de 20 horas, uma conferência de 4 horas, uma situação de formação à distância com módulos de leitura (cartilhas), entre outras práticas em evidência. Como se reflete no seguinte trecho:

esse menino já estava pela terceira vez na 3ª série ele se fechava naquele mundo dentro daquela pasta, tudo que tu podia imaginar ele tinha dentro da pasta, tudo, tudo, tudo, era muito difícil trabalhar com ele e eu não sabia língua de sinais e muito menos ele, ele não conhecia a língua de sinais, muito pouco, e à tarde eu tinha um outro aluno surdo e eu acho que ele era até deficiente mental, de certo até já o transformaram em um deficiente mental, aí nessa busca de ter todos esses alunos eu conheci a fundação e me encantei pela estrutura que eles tinham na fundação na época em 93. Em 95 eu vim trabalhar na fundação eu trabalhei na fundação quase cinco anos com mental e aí que começou: **eu preciso aprender eu lido com pessoas que só o meu conhecimentosinho só lá do magistério não é o suficiente aquela sede de aprender, aprender, aprender.** Aí veio a oportunidade de fazer o Magister, aí a vida pessoal já estava do avesso já tinha me separado, daí eu fiz o Magister e passei para a educação especial, o magister é um programa do governo do Estado com as universidades ele fez um convênio com a Univali, não com a Unisul não sei se teve com a Univali e fez um convênio com a federal para formar Pedagogo na educação especial porque faltava pedagogo na educação especial aí pela fundação eu fiquei sabendo e prestei tipo de um vestibular foi só uma prova para selecionar uma turma e depois eles abriram para mais 50 eu me formei em Pedagogia em educação especial em 2001(PAULA, entrevista, 2005, grifo meu).

Eu assumi uma segunda série de ouvintes e tinha só um aluno surdo e comecei a trabalhar nesta turma sem ter nenhuma experiência em LIBRAS. Nesta turma tinha uma média de 30 alunos. Eu tinha um cadeirante, um cego e um surdo, ou seja, várias especificidades. No primeiro ano tinha mudança de professores e eu fui convidado a trabalhar em uma sala de recurso. Tinha surdos lá. Eu nunca esqueço a minha fala que eu disse que não sabia trabalhar com surdos daí o pessoal da equipe técnica daquela época disse vai Pedro tenta, tenta e eu fui e aprendi muito fiquei de junho a dezembro., resumindo no outro ano me deram 40 horas de sala de recurso, mas porque o trabalho que foi feito a família acreditou no trabalho e eu acabei aprendendo rápido. Logo eu fiz um curso de LIBRAS eu costume dizer que se a pessoa gosta do que faz e faz com o coração é bem feito. Eu fiz o curso de LIBRAS na escola técnica aqui em São José, foi um ótimo curso foi o básico, mas eu aprendi muito, pois me dediquei muito. Então em 1999 eu comecei a trabalhar 40 horas em sala de recurso só com alunos surdos era em média 12 crianças e eu fui adquirindo experiência resumindo eu fui convidado na época para dar algumas acessórias em vários locais de Santa Catarina Camboriú, Itapema, excelente o trabalho.(PEDRO, entrevista, 2005)

O trecho grifado evidencia como estes professores se colocam diante de seu conhecimento, não valorizam o que já possuem o seu conhecimento historicamente acumulado, eles sentem a necessidade de ampliar sua formação para trabalhar com as pessoas com necessidades educativas especiais, mas praticamente ignoram o que já adquiriram.

O magistério não habilitava para se trabalhar com a educação especial, então introduzir conteúdos relacionados aos alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos de Pedagogia e nas demais licenciaturas foi tema de uma recomendação apresentada em 1994, pela Secretaria de Educação Especial do MEC por meio da portaria ministerial n. 1.793/94. Um estudo sobre o comportamento das universidades brasileiras em relação a essa indicação registra “pouca adesão” (CHACON, 2001).

Ao refletir acerca das condições de formação dos professores das séries iniciais, Bueno (1999) pondera sobre a insuficiência da estratégia de introduzir conteúdos relativos aos “alunos com necessidades educacionais especiais” em seus currículos que, aliada a outros “fatores macrossociais e de políticas educacionais”, não tem superado as condições de exclusão escolar. “Você pega professores com 30 anos de magistério que anda pelos caminhos bem tradicionais e joga na sala dele um aluno surdo este aluno não vai aprender nunca e esta professora não vai conseguir ensinar”. (Pedro, entrevista, 2005)

Para a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educacionais especiais. (BUENO, 1999, p.18).

As contribuições do autor neste tema afirmam a necessidade de que o professor da educação básica, e aqui estamos nos referindo a educação básica, pois a professora mencionada e os demais professores que fazem parte desta pesquisa são professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tenha uma forte formação de base para atuar, buscando elementos que o subsidiem na tarefa

de não excluir os alunos da escola regular, sejam eles considerados com necessidades especiais ou não. Para agravar a situação, nem todos os professores de educação básica, segundo a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, precisam ser capacitados, o que pode gerar uma dicotomia: professores da educação básica capacitados e não-capacitados para trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais.

A minha educação, do Magister habilita em todas as áreas de educação especial que pra mim como eu me voltei para a educação de surdos eu acho que ela foi um pouco falha que a gente teve 60 horas de Deficiência Mental, 60 horas de Deficiência Auditiva, 60 horas de Deficiência Visual e 60 horas de Condutas Típicas que é mais para autistas aqueles que não tem diagnóstico foi muito pouco se tu pensar na formação porque uma época parece que eles formavam voltados para uma área só e agora eles formam para todas as áreas e na verdade nossa formação era para que a gente fosse integradora da inclusão a formação foi toda para ser inclusão. (PAULA, entrevista, 2005).

Quando eu fui fazer minha faculdade eu queria ter feito para a educação especial, mas eu fiz em universidade particular não tinha como fazer para educação especial o curso não oferecia esta habilitação então eu pensei faço na educação infantil e séries iniciais e depois eu me especializo na educação especial. (PEDRO, entrevista, 2005)

A narração dos professores acima mostra o “aligeiramento” do profissional e seu novo perfil, fruto das políticas neoliberais em educação que foram implementadas no ensino brasileiro, que seria um profissional habilitado e capacitado nas múltiplas dimensões que reside a educação especial, alvo desta pesquisa.

Na formação destes professores, fica prevista a possibilidade de professores exercerem a mesma atividade profissional, embora tenham formação diferenciadas. Essas determinações estão mediadas pela definição de várias alternativas institucionais para o ensino superior.

Universidades, Centro Universitário, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores, instaurando-se, não apenas uma distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino, como entre o ensino superior universitário e o não universitário. Normatizou-se uma hierarquia no interior do ensino superior e certamente, não por acaso, estabeleceu-se como local preferencial para a formação dos docentes o nível mais baixo dessa hierarquia. (SCHEIBE, 2003, p.8).

Com as políticas neoliberais em voga, entra em cena, com força total, o conflito decorrente da ampliação de relações com orientação pública/privada tem repercussões também nas práticas sociais da sociedade civil. Novas estruturas tem surgido para gerir os direitos sociais que, atendidos na esfera privada, passam a ser pensados sob relações de associações e “parcerias”. O terceiro setor, com destaque especial para as ONGs, usam o discurso de que a sociedade civil pode e deve, por conta própria, tomar iniciativas e desenvolver ações de interesse comum, sem esperar pelo “paternalismo do Estado”. Dessa forma pretende-se justificar a redução dos investimentos estatais nas políticas sociais, transferindo parte da responsabilidade do Estado à classe trabalhadora; outra parte desses serviços é transferida para o setor privado. No entanto, ao mesmo tempo em que há incentivos a iniciativa da sociedade civil, assistimos a criminalização de qualquer iniciativas dos trabalhadores de organizar-se pela defesa de seus direitos.

O conceito de profissional, em que se priorizam as habilidades em detrimento do conhecimento, fortalece, para SHIROMA (2003) uma noção que salienta os compromissos do profissional com seu cliente. Desta forma:

Pode-se compreender que a política nacional de profissionalização docente, no Brasil, na última década, acarretou sérias conseqüências a educação pública. Os mecanismos de controle do trabalho docente propostos por essa reforma educacional permitem afirmar que, a despeito do conteúdo positivo inscrito no conceito de profissionalização, as decorrências tendem à proletarianização e à desintelectualização do professor. (SHIROMA, 2003, p. 68).

As políticas de formação de docentes pautadas neste modelo, indicam que a preocupação da reforma educacional desencadeada na década de 1990, foi modelar

um novo perfil de professor, para SHIROMA, (2003, p.74) “competente tecnicamente e inofensivo politicamente”, neste sentido é que se desenvolvem os movimentos de deselectualização e proletarização dos docentes:

Formar um professor-profissional, nesses moldes, não significava que este viesse a ser mais qualificado, mas apenas mais competente, o que vale dizer ‘mais adequado’, apto e cooptado. Mesmo que o professor apresentasse maior autonomia de ação, as opções dentro do espaço de trabalho, o aumento da flexibilidade funcional e sua transformação em expert iriam colocá-lo em dificuldade para compreender que as soluções para os problemas não advém apenas da reflexão sobre sua prática, especialmente quando enclausurada no espaço da sala de aula ou limitada pelos muros escolares. Isto é, a reflexão sobre a prática é necessária, porém insuficiente. (SHIROMA, 2003, p.76-7).

O neoliberalismo é tido como a única saída para a crise, ou seja, o neoliberalismo sustenta que não há possibilidade de saída fora de suas propostas. Estas propostas tentam transformar a educação escolar em uma empresa produtiva, o que é impraticável visto que a preocupação e os objetivos de educação são específicos, e seu produto final não é uma mercadoria:

Essa visão da educação e da escola como mercado onde se confrontam provedores de um serviço, de um lado, e consumidores, de outro, a exigirem a qualidade de um produto, não constitui apenas uma teorização social inadequada, mas também uma visão político-pedagógica bastante questionável. Ao transformar a esfera pública da discussão sobre os fins e objetivos da sociedade em uma esfera privada de reivindicação em torno de questões de consumo e, conseqüentemente, ao transformar o/a cidadão/ã num/a consumidor/a, a Gestão da Qualidade Total constrói um espaço pedagógico no qual estas noções tenderão a produzir precisamente esse tipo de indivíduo e de sociedade. Um ideal de gerência se transforma, assim, também em um ideal pedagógico e social. Mais uma vez, um meio aparentemente neutro e técnico tem efeitos pedagógicos, políticos e sociais. O *ethos* da Qualidade Total vai produzir, pedagogicamente, precisamente o indivíduo econômico pressuposto do modelo de mercado. Ou seja, o modelo da Qualidade Total tende a produzir uma pedagogia, uma educação – e um indivíduo – de uma ‘qualidade’ específica, mas se trata, evidentemente, mais de uma qualidade a ser questionada do que reivindicada. (SILVA, 1999, p.175-6).

As propostas de qualidade na educação, que em grandes linhas são uma tentativa de transformar a escola numa empresa produtiva, trazem em sua cúpula a

preocupação com a transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade, ou seja, é uma tentativa de isentar-se da responsabilidade e obrigação com a educação, deixando-a por conta da comunidade. Trata-se de transferir o poder de decisão da escola para a comunidade, que por seu turno também será responsabilizada pelo seu fracasso. Silva nos deixa uma questão que deve ser refletida:

Estão em jogo, no momento, duas concepções radicalmente diferentes de qualidade em educação. Uma delas é tecnocrática, instrumental, pragmática, performativa, gerencial e se espelha nos objetivos e processos de trabalho da grande empresa capitalista. A outra é uma concepção política, democrática, substantiva, fundamentada em uma história de luta e de teoria e prática contra uma escola excludente, discriminadora e produtora de divisões, e a favor de uma escola e de um currículo que sejam substantiva e efetivamente democráticos. Uma educação de qualidade, numa perspectiva democrática, deve se concentrar nas estratégias e nos meios para propiciar mais recursos materiais e mais recursos simbólicos para aqueles/as jovens e crianças que tem sua qualidade de vida e de educação diminuída não por falta de meios para medi-la, mas porque esta qualidade lhes é negada, subtraída e confiscada. É irônico, paradoxal e revoltante que os mesmos grupos que lhes negam essa qualidade se concentram em desenvolver procedimentos para medi-la a avaliá-la, quando nós já sabemos que essa qualidade é baixa porque a qualidade desfrutada por esses mesmos grupos é alta. Decidir qual concepção vai prevalecer é nossa opção e é nossa luta. (SILVA, 1999, p.187-8).

No Brasil, nesse período, as iniciativas de formação continuada foram intensificadas, visto que contavam com uma história recente e não eram desvinculadas de seus contextos, e mostram que, ao longo de toda a história brasileira, o modelo de professor pouco se alterou:

Certamente o que determinou o modelo de formação pela concepção de professor como aplicador de propostas prontas, produzidas por técnicos das instâncias centrais ou intermediárias do sistema educacional. Os sucessivos anos de tecnicismo e o status conquistado pelo livro didático no ensino fundamental e médio [...] só viriam a reforçar um modelo de professor-aplicador que se foi forjando ao longo do tempo, e que só se consolidou na década de 70. E para esse tipo de professor que as práticas de formação estão voltadas. E é para subverter esse modelo de professor que outros tipos de práticas precisam ser construídas. (REFERENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1999, p.34).

Ao ser aprovada no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, simpatizante dos princípios e ideários neoliberais e comprometido com as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 apresenta implícito tais ideais. Assim enquanto o discurso presente expressa uma coisa, a prática apresenta características diferentes, ou seja, há uma contradição entre a teoria pregada e a prática realizada.

A principal medida de política educacional decorrente da LDB é, sem dúvida, alguma, o Plano Nacional de Educação. Sua importância deriva de seu caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados dentro do limite global de tempo abrangido pelo Plano que a própria LDB definiu para um período de dez anos. Nessas circunstâncias, o Plano Nacional de Educação se torna, efetivamente, uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando como, de fato, prioritário, para além dos discursos enaltecidos da educação, reconhecidamente um lugar-comum nas plataformas e programas políticos dos partidos, grupos ou personalidades que exercem ou aspiram exercer o poder político. (SAVIANI, 1998, p.3).

A nova LDB continua comprometida com a tradicional dicotomia ensino público versus ensino privado, na medida em que formula obrigações e deveres para o ensino público, deixando o ensino privado com total autonomia para ampliar sua extensão e seus lucros.

O Capítulo VI da Lei nº 9394/96, que contém seis artigos, intitulado “Dos profissionais da Educação”, trata das questões relacionadas à formação de professores.

Art.61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:
I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art.63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art.65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art.66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Art.67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Transformar a cultura do fracasso, presente em nossas escolas, em cultura do sucesso, certamente, não dependerá exclusivamente da formação do professor, pois uma série de fatores contextuais também interferem, mas qualquer que seja o projeto de formação, para que tenha alguma possibilidade de êxito, dependerá do apoio e da participação do sujeito para o qual se destina.

Não é possível para o professor enfrentar rápidas e profundas transformações que ocorrem em todos os níveis da sociedade contemporânea com uma formação aligeirada, simplista e fragmentada, portanto é inadmissível que os

professores, tidos como agentes sociais de transformação, tenham tal responsabilidade.

Mesmo considerando que a vida não se deixe aprisionar em construções teóricas, estas classificações nos ajudam a perceber as limitações de nosso olhar na tentativa de compreender a realidade do educador de uma forma mais ampla e poder problematizar os modelos de formação utilizados.

Precisamos nos perguntar, por exemplo, quando tais modelos lidam com dimensões menos visíveis e mais vitais na vida do educador ligadas à sua alegria de trabalhar, a seus sonhos mais profundos de realização. Está vinculado à sua condição econômica, às circunstâncias sociais de sua vida, mas também se situa em um espaço que costura a construção profissional a um projeto maior de vida.

A formação dos professores, vai muito além da aquisição de habilidades e competências e que os cursos, por si só, não modificam nossas representações. Nossa experiência tem nos mostrado a importância dos processos formativos, da articulação do fazer do professor com seu projeto de vida. Os relatos de histórias de vida parecem ter o poder de mobilizar nos professores a busca do mito pessoal que vive e, com isso, potencializar movimentos de transformações que se traduzem em compromissos maiores com suas profissões.

As pesquisas relacionadas a escola, educação escolar e aprendizagem evoluíram muito nos dois últimos séculos. As contribuições da história, filosofia e sociologia da educação foram fundamentais para entendermos alguns processos. A psicologia também contribuiu de maneira significativa para o nosso entendimento sobre os processos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e jovens. Entretanto, se olhamos para o que acontece na escola, percebemos, com certa perplexidade, que práticas pedagógicas mudaram pouco.

No entanto, nem tudo se manteve. Duas mudanças significativas ocorreram: Uma, com os professores, outra com os alunos.

No caso dos professores a mudança foi o seu brutal empobrecimento material e social. Até meados do século passado, o professor (na esmagadora maioria das vezes, a professora) era uma figura social de prestígio, sempre presente em eventos importantes nas comunidades. Hoje, quando uma jovem diz que é professora, não é difícil despertar nas pessoas um sentimento de pena e comentários lamentosos. Esse pensamento que a profissão desperta nas pessoas está relacionado a uma penúria material que faz o professor, na sua grande maioria, não tenha condições de acesso a bens culturais que deveriam fazer parte do seu cotidiano.

Além disso, é também verdade que, seja pelo forte arrocho salarial que sofreu especialmente durante os anos 80 do século passado, seja por uma leitura política equivocada durante os movimentos de reivindicação salarial, o fato é que, com o passar dos anos, o professor teve a sua jornada de trabalho ampliada no mesmo compasso em que sua remuneração foi reduzida.

É uma coisa que eu morro de paixão desde pequeno é por estudar, mas eu sou casado não tenho filhos e nem penso em ter no momento eu vivo em casa alugada e na época em que eu estudei ela não estava estudando aí eu terminei a minha faculdade e disse a ela que agora ela iria fazer uma faculdade ela também faz faculdade de Pedagogia ela não tinha muita vontade de estudar, mas eu tento incentivá-la ao máximo porque é importante que ela pelo menos termine a Pedagogia diferente de mim que tenho uma vontade louca de continuar chego a me coçar para continuar, mas preciso terminar de pagar a faculdade dela não há condições de pegar mais despesas eu to esperando que saia alguma especialização na área, mas vai ser complicado conseguir dar conta financeiramente até apareceu uma especialização, mas não era na área da educação especial não adianta fazer uma coisa que a gente não gosta só para fazer. Eu fiz Pedagogia aprendi bastante com ela, mas eu quero mais não quero para por aqui quero aprofundar na minha área quero continuar trabalhando minhas 40 horas não é questão de querer abraçar o mundo, mas eu me acostumei a trabalhar 60 horas se for preciso diminuir uma carga horária eu para porque tem que estudar realmente. (PEDRO, entrevista, 2005)

E a formação, a minha formação, com relação a língua de sinais, foi quase toda em capacitação, agora que a associação passou para essa escola e eu passei a ter mais contato com alunos surdos maiores e aí que eu passei a aprender mais, só que daí vem a questão do tempo porque assim, qual é o tempo que eu vou ter para ir na associação que é o lugar onde eles se encontram: nenhum. Daí eu te pergunto: aonde que a família fica nesta confusão toda? Onde que fica tua vida? Eu trabalho 60 horas! Já fui em algumas outras coisas, mas aprender mesmo foi na capacitação. (PAULA, entrevista, 2005)

Já com relação aos alunos, as mudanças também foram significativas. As fontes de informação para as crianças e jovens, fora da escola, ampliaram-se vertiginosamente. A família não tem mais o impacto de antigamente nos processos de socialização da criança, que hoje se desenvolvem muito mais fora do que dentro dela. Esse contexto levou ao aumento da responsabilidade do professor.

Dessa forma, deixou de ter espaço o professor que simplesmente só transmite conhecimento, até porque, para assegurar que isso ocorra, ele tem de procurar uma forma de interlocução com os seus alunos. É necessário estabelecer as condições para dialogar com o outro.

Outra mudança importante ocorreu também no plano das relações sociais. Os alunos já não se intimidam com as formas tradicionais de controle e poder do professor, baseadas antigamente em castigos, ameaça de reprovação etc. O controle do processo pedagógico, por parte do professor, não deixou de ser importante, mas a sua fonte de legitimidade passa hoje pela necessidade imperiosa da negociação do professor com seus alunos. Não há mais possibilidade de o poder do professor ser imposto pelo simples fato de ele ser professor. E esse poder deve ser conquistado, deixando de ser simplesmente poder sobre o outro para ser baseado numa relação de respeito e consideração aos valores do outro. É uma mudança qualitativa.

Assim, a transformação da escola passa necessariamente pela transformação daqueles que trabalham dentro dela e que constituem um dos segmentos mais importantes para a vida da escola - os professores. Formar professores coloca os formadores na posição em que nossos alunos estão ou vão estar na sua vida profissional. Refletir sobre a própria prática e o modelo que apresentamos, vividamente, de educação e processo de aprendizado pode tornar-se o nosso mais importante aliado na direção de uma escola plural, atual e útil. Modelos e propostas são exatamente isso (algo que tem uma forma e algo que se propõe) e não precisam nem devem ser encarados como soluções ou maneiras únicas de relacionar necessidades e aprendizagem.

A formação do professor hoje precisa estar em sintonia com o mundo em que vivemos. É preciso que o professor olhe para a mudança como o próprio ritmo inerente à sua vida. Podemos ocupar-nos positivamente de resolver esse - que pode ser um - dilema e olhar para a nossa própria prática como professores de professores (futuros ou atuais, em formação continuada) como inspiração e modelo; podemos transformar o nosso próprio processo e viver a busca da diversidade e do respeito à pluralidade na nossa prática docente, na forma como pensamos as nossas aulas, os nossos procedimentos avaliativos, os nossos paradigmas e tabus com relação à realidade dinâmica, viva e mutante que é a escola.

Mas é bom que tenhamos claro que a maleabilidade e a flexibilidade a que me refiro não querem dizer que devemos seguir ao sabor do que é definido por outros, submetendo-nos. Maleabilidade e flexibilidade não querem dizer subserviência ou conformismo, mas sim capacidade de pavimentar caminhos e construir as pontes necessárias para superar obstáculos e capacidade de perceber e registrar as conquistas alcançadas.

Uma proposta de formação que siga nessa direção é um grande desafio. A formação de novos professores para uma nova escola exige novos modelos e propostas educativas, mas essa formação pode ser asfixiada nas suas possibilidades mais criativas e inovadoras se as propostas e os modelos forem demasiadamente esquematizados e rígidos (NÓVOA, 1992). Indicar princípios de sustentação, de concepção, de base, pode ser um bom alicerce, que permita uma construção segura e firme de programas de formação de professores.

Qualquer processo de formação é na verdade composto por miniprocessos que, quando conhecidos, podem informar sobre as inúmeras possibilidades que a ação pedagógica pode provocar ou influenciar. Uma das possibilidades de conhecer mais atentamente esses miniprocessos passa pelo reconhecimento de que a formação de professores não pode estar baseada somente em uma pista de mão única, na qual o aluno se submete a uma proposta previamente estabelecida. Uma proposta de formação de professores deve contemplar espaços vazios para descobertas. Os formadores devem ser capazes de se distanciar de seus próprios saberes, compreendendo melhor a relatividade dos conhecimentos e das crenças (NÓVOA, 1992).

O conhecimento que fundamenta o trabalho do professor advém da sua reflexão sobre a própria ação pedagógica, apoiada na observação sistemática de como seus educandos modificam o que "os agentes da sua educação (*ou seja, ele próprio, o professor*) quiseram ensinar-lhes" (NÓVOA & TINGER, 1988, p.61).

A realidade escolar atual aponta numa direção que todos, de alguma forma, reconhecem: é preciso mudar. Mudanças de forma, de conteúdo, de percepção. Se é preciso mudar a escola, o caminho à vista envolve necessária e absolutamente a figura do professor; eixo central dessa escola necessitada de mudança. É por meio

dele, em cujas mãos descansa o leme da escola, que a mudança pode tornar-se realidade.

Embora essa afirmação seja clara, é fundamental a sua permanente reafirmação para que, sem desconsiderar os vetores externos de várias ordens, o professor seja reconhecido e se reconheça como um dos principais protagonistas dessa mudança.

O professor precisa desenvolver uma grande capacidade de autoformação. No desenvolvimento do seu trabalho, um bom professor deve ir além do senso comum, não aceitando as explicações mais fáceis apenas porque ratificam o que as aparências indicam.

Uma formação de professores comprometida com a mudança e a flexibilização deve possibilitar ao futuro professor ser mais do que um pesquisador. Uma nova formação deve desenvolver no professor a capacidade de articular as pesquisas produzidas com sua prática pedagógica na sua realidade cotidiana. Esse caminho conduz os educadores e suas escolas à um contínuo processo de transição.

É comum em uma escola termos situações muito variadas com relação ao desempenho de alguns alunos ou mesmo de uma turma. Um aluno ou uma "turma terrível" para uma professora pode ser um bom aluno ou uma boa turma para outra professora.

No espaço da escola, a troca de experiências entre os educadores pode ser um dos momentos mais importantes na formação do professor. Não podemos desconsiderar que a teoria nos fornece a "régua e o compasso", permitindo-nos desvelar a realidade na sua dinâmica própria. Mas é verdade também que, daquilo que a teoria pode informar; o professor se apropria e operacionaliza aquilo que, de

maneira geral, se liga à sua experiência e à sua identidade e, portanto, tem significado para ele (NÓVOA, 1992).

Assim, é necessário pensarmos, nas escolas, enquanto espaços adequados à efetiva troca de experiências entre os pares. Dessa forma, a escola amplia-se e fortalece-se, porque passa a ser um lugar onde também se constrói conhecimento pedagógico, deixando de ser um lugar em que os educadores apenas devem aplicar o que é produzido nas pesquisas educacionais, realizadas quase sempre por aqueles que não vivem a lida diária do professor da educação básica.

A construção desse espaço nas escolas pode viabilizar maior interação dessas com os centros de formação de professores, a fim de estabelecer um programa de estágio integrado e articulado, em que os professores mais experientes das escolas assumem também parte da responsabilidade da formação dos novos educadores.

Construir uma escola mais inclusiva e democrática é também uma responsabilidade dos seus educadores. Mas isso depende daquilo que seus educadores são, se fizeram, se tornaram ao longo da vida. A vida do professor é a sua formação. A formação no espaço universitário ou em outros onde ela acontece de forma sistematizada vem necessariamente somar-se àquela. Mais do que somar-se, vem debater-se com ela: traz a legitimação, a reafirmação ou o questionamento, a dúvida. A resposta pronta, o conceito fechado e abstrato encontra dificuldade de relacionamento com essa formação que é a base e o substrato de toda formação acadêmica.

Numa palavra, a formação corresponde "a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ao que alguns chamam a identidade" (NÓVOA & FINGER; 1988, p. 61).

O professor tem em suas mãos o poder da sua transformação. Negar-lhe esse direito e esse dever é como retirar o compromisso e a força, a possibilidade e a responsabilidade da mudança.

O professor que é professor que está voltado para a inclusão para a educação se organizar saber o que vai trabalhar com seus alunos naquele dia isso é fundamental. Meus alunos têm, por exemplo, o momento da brincadeira quando acaba eu dou o sinal e pronto eles sabem que vamos começar outra atividade eu atrelo tudo a figuras para que eles me compreendam melhor independente se for a primeira ou a quarta série é significativo fazer isso com eles todo dia eu escolho um ajudante do dia você não faz isso com os ouvintes, então é a mesma coisa com o surdo.(PAULA, entrevista, 2005)

O Poder Público pode e deve, no seu limite, proporcionar o que é necessário, mas sem o movimento do professor, sem o sair de si próprio e o olhar em volta, sem ele próprio transformar-se, a mudança não acontece. O professor está imerso em políticas públicas de educação. Ele precisa estar ciente disso e agir nos entremeios, como agente do processo de reflexão e resistência quando este for o caso.

A formação de professores não pode, por isso, fechar-se em si mesma e afastar-se daquilo que se manifesta na prática, fruto dela própria.

São muitas as perguntas que nos fazemos com relação à formação de professores e nem sempre as respostas são fáceis. Mas é importante mantermos as perguntas acesas e viva a vontade de encontrar respostas. Assim poderemos imaginar estar contribuindo para que esse professor consiga administrar as demandas que vai enfrentar ao concluir a sua formação inicial e iniciar a sua jornada docente. Provavelmente, o mundo que terá diante de si não será mais este que vemos hoje, mas ele terá condições e instrumentos para realizar o que praticou e viu acontecer durante seu próprio curso de formação - a observação do mundo e a reflexão como motivador do movimento.

Diversificar as possibilidades de formação é fundamental. Não podemos ficar presos a "velhas opiniões formadas". Devemos permitir o eclodir do novo, é preciso que desenvolvamos paixão pela ação do formar, do ser formado, do formar-se, para poder ultrapassar os muros da sala de aula, da escola, da própria educação. Formamos educadores para que estes possam ser formadores de seres humanos que estarão transformando o mundo quando nós já tivermos parado. Aferrar-nos às próprias convicções impede que vejamos possibilidades outras. E impede que vejamos o outro na sua real dimensão, naquilo que me sinaliza e norteia também a própria ação. Ser maleável e flexível é condição fundamental do professor - é bom que os modelos que vivencia ao formar-se o sejam também, e que esse professor possa ver, na prática, o bom resultado de um modelo de ensino que permite a existência do outro e a sua forma de aprender.

Pensamos em metodologias, currículos, didáticas. Preocupamo-nos com programas, carga horária, presença. Discutimos condições de ingresso, atribuição de aulas, avaliação. E não permitimos que a nossa prática pedagógica, que pode ser fonte inesgotável de inspiração para muitos de nossos alunos, desdobre-se criativamente. Permanecemos ancorados dentro de nossas impessoais salas de aula, imobilizados numa visão reducionista da produção do conhecimento, valorizando processos e modelos com poucas probabilidades de sucesso no mundo.

Dizer que a escola precisa saltar seus próprios muros pode ser um lugar comum - mas fazer a universidade saltar seus próprios muros, interessando-se pelo quintal alheio sem necessariamente querer mudar-lhe a produção, não é fato nada comum. Se falamos de formação de professores e, do alto do nosso grande e poderoso conhecimento, aconselhamos nossos alunos a que ultrapassem os muros de suas escolas e ganhem as ruas com os alunos entusiasmadamente a tiracolo, é

urgente que façamos do exemplo nosso aliado. Se, nesse momento, aliamos de fato a teoria à nossa prática, conseguiremos entusiasmar-los a ponto de fazê-los apostar e experimentar o que passamos horas dizendo precisar ser feito.

No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar como pensa GIROUX (1997) os professores como intelectuais “transformadores”.

A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas. (GIROUX, 1997 p.161).

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante idéia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente da rotina que possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. (GIROUX, 1997). Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como "operadores" profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as – segundo GIROUX 1997 – condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. Este ponto tem uma dimensão normativa e política que parece especialmente relevante para os professores. Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas.

Encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais

específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante.

Um ponto de partida para interrogar-se a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão inextricavelmente atrelados às questões de poder e controle. (GIROUX, 1997). Isto significa que as escolas fazem mais do que repassar de maneira objetiva um conjunto comum de valores e conhecimento. Pelo contrário, as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Como tal, as escolas servem para introduzir legitimar formas particulares de vida social. Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. As escolas não são locais neutros e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros.

Num sentido mais amplo, os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Com esta perspectiva em mente, (GIROUX, 1997 p.163), conclui que “os professores deveriam se tornar intelectuais transformadores se quiserem educar os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos”.

O professor, nesta perspectiva de “intelectual transformador” é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na

esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Neste caso, o conhecimento e o poder estão inextricavelmente ligados à pressuposição de que optar pela vida, reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, significa compreender as precondições necessárias para lutar-se por ela.

Nós temos aqui uma aluna que está no Ensino Médio e é fantástico o quanto esta turma parece que se humanizou mais depois que ela foi para lá. A turma presta homenagens a ela e está aprendendo LIBRAS. Aquela menina é uma verdadeira preciosidade que a gente vai perder quando ela for embora a idéia é que ela vá para a escola técnica que lá eles oferecem mais condições e ela quer ser professora, mas será uma perda muito grande. A integração dela na hora da educação física na hora do intervalo com as amigas é maravilhosa ela conversa dá risada com as amigas parece até que ouve ela está envolvida no processo da escola ela participa de tudo. É uma das melhores alunas do colégio não quer privilégios ela aprende por que quer ela tem consciência que só vai conseguir alguma coisa na vida através do estudo. Se nós reunirmos todo mundo na escola te garanto que você não descobre quem é a surda de tão integrada que ela é. (PEDRO, entrevista, 2005)

Tornar o político mais pedagógico significa para (GIROUX, 1997), utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. Em parte, isto sugere que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem. Também significa desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais,

raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Os intelectuais precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, ela não é impossível. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997).

CAPÍTULO 2 – ESTUDOS CULTURAIS / ESTUDOS SURDOS

2.1 - Estudos Culturais

“A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica”.

Carlos Skliar

Os Estudos Culturais têm sua origem na Universidade de Birmingham, ainda na década de 50, quando é fundado o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Entre seus expoentes estão Raymond Williams¹¹ (1958), Richard Hoggart¹² (1957) e E. P. Thompson¹³ (1963). Assim como, Stuart Hall fará uma década mais tarde, eles procuram estudar a cultura não como um espaço simbólico de dominação e reprodução das idéias dominantes, mas fundamentalmente como um lugar de luta entre diversas culturas, vinculadas a determinados estratos da sociedade.

Os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e relações que não são acessíveis

¹¹ Williams nasceu no País de Gales (1921-1988), filho de um ferroviário. No final da segunda guerra passa a ser tutor na Oxford University Delegacy for Extra-Mural Studies, devido a sua formação em literatura. A partir de 1958, quando publica *Culture and Society*, dá vazão a sua produção intelectual. Sua posição teórica será sintetizada em *Marxism and Literature* (1977), quando reivindica a construção de um ‘materialismo cultural’.(ESCOSTEGUY, 2004, p. 158)

¹² Hoggart nasceu em 1918, passando sua infância em seu meio de origem: o meio operário. No final da segunda guerra entra para a docência. Trabalha com formação de adultos do meio operário (Worke’s Education Association). Influenciado por Leavis e pela revista *Scrutiny*, acaba afastando-se por dedicar-se às culturas populares de um modo mais condescendente. Fundador do Centro (CCCS), hoje se encontra, de certa forma, distantes das evoluções político –intelectuais dos Estudos Culturais dos anos noventa”.(Idem, ibidem, p. 157-8)

¹³ Thompson (1924-1993) inicia sua vida como docente de um centro de educação permanente para adultos (WEA). Foi militante do partido Comunista, mas em 1956 rompe com o partido, convertendo-se num dos fundadores da *New Left Review*”. (Idem, Ibidem, p. 158).

através das disciplinas existentes. Não é, contudo, um campo unificado. (TURNER, apud, ESCOSTEGUY, 2004, p. 137-8).

Desse modo, afastam-se do marxismo ortodoxo e aproximam-se bastante das concepções de Antonio Gramsci, cuja obra vinha sendo aos poucos redescoberta nos anos 60. Um dos capítulos de *Da Diáspora* (2003) é dedicado ao pensador italiano Gramsci – e nisso é seguido por Williams, Thompson e Hoggart – tinha uma visão bastante particular da cultura.

Interessa, especialmente, para este estudo, a pesquisa realizada por Hoggart, através da metodologia qualitativa, na medida em que seu foco de atenção recai sobre materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular e dos *mass media*. Esse trabalho inaugura a perspectiva que argumenta que no âmbito popular não existe apenas submissão, mas, também, resistência, o que, mais tarde, será recuperado pelos estudos massivos. No entanto, o tom nostálgico aflora em relação a uma cultura orgânica da classe trabalhadora. A contribuição teórica de Williams, a partir de *Culture and Society*, é fundamental para os Estudos Culturais. Através de um olhar diferenciado sobre a história literária, ele mostra que a cultura é uma categoria chave que conecta tanto a análise literária quanto a investigação social. Seu livro *The Long Revolution* (1962) avança na demonstração da intensidade do debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos, mostrando um certo pessimismo em relação à cultura popular e aos próprios meios de comunicação de massas. (ESCOSTEGUY, 2004, p. 139-40).

Distante da crítica ideológica do marxismo e das concepções da Escola de Frankfurt, eles procuravam compreender o significado das práticas culturais no contexto do povo, entendido como um receptor, mas também como um produtor da cultura.

Há longas discussões sobre quem – no âmbito dos Estudos Culturais – continua ou não marxista. É mais interessante, entretanto, analisar quais são, especificamente, as influências de Marx sobre os Estudos Culturais. Cada um de nós tem sua própria lista de influências. A minha, que não pretende estabelecer uma ortodoxia, inclui três premissas principais. A primeira é que os processos culturais estão intimamente vinculados com as relações sociais, especialmente com as relações e as formações de classe, com as divisões sexuais, com a estruturação racial das relações sociais e com as opressões de idade. A segunda é que a cultura envolve poder, contribuindo para produzir assimetrias nas capacidades dos indivíduos e dos grupos sociais para definir e satisfazer suas necessidades. E a terceira,

que se deduz das outras duas, é que a cultura não é um campo autônomo nem externamente determinado, mas um local de diferenças e de lutas sociais.(JOHNSON, 2004, p.12-13).

Nesse sentido, os Estudos Culturais aproximaram-se também dos estruturalistas, criteriosa e ao mesmo tempo suficientemente rigorosa para desvendar eventuais mecanismos ideológicos dos "textos" da cultura sem, no entanto reduzir tudo à noção de "ideologia".

Os Estudos Culturais têm uma raiz marxista, sem dúvida, mas seguem uma interpretação particular de Marx, lido pelo viés cultural de Gramsci, Althusser e Lukács, e por alguns estruturalistas franceses e agregando pensadores da pós-modernidade como Foucault, Baudrillard e Eagleton.

Lendo Da Diáspora (2003), fica bastante clara a preocupação de Stuart Hall em dar uma base comum aos estudos sem perder ou negar nenhuma contribuição que possa ser utilizada. Os Estudos Culturais estão em permanente construção, agregando idéias, teorias e métodos – para compreender, não para fechar o assunto.

HALL (2003), mostra como os textos culturais circulam pela sociedade, com ênfase no papel da mídia como produtora-reprodutora da cultura e também como espaço de luta simbólica – afinal, nem só de classe dominante se sustenta a televisão.

A dinâmica de trabalho dos Estudos Culturais não se resume, evidentemente, à incorporação de novas teorias todas misturadas. Todas as novas contribuições gravitam em torno de um eixo central, a preocupação com o uso da cultura pelo povo – categoria difícil de definir e que engloba tanto a cultura popular quanto a chamada cultura de massa.

É a partir dos Estudos Culturais que novos objetos são integrados à pauta de pesquisa na medida em que forem parte da prática cultural de um grupo. Esses produtos culturais por muito tempo foram considerados "menores" e indignos de estudo em alguns círculos acadêmicos, como se a cultura do povo não tivesse méritos próprios suficientes para merecer um estudo.

Esse discurso conduz necessariamente à preocupação com as minorias étnicas e nacionais. Em alguma medida, os Estudos Culturais abriram espaço para grupos marginalizados ganharem legitimidade acadêmica suficiente para se firmar como pontos importantes da sociedade.

As culturas negras, de periferia, punks e outras tantas "subculturas", para a usar a expressão – sem sentidos negativos – deixam de ser confinadas aos respectivos guetos e passam ao cenário cultural não como "objetos antropológicos", mas como manifestações de uma cultura inserida em um espaço simbólico de luta.

Os Estudos Culturais, dão muita ênfase a linguagem, principalmente como esta é usada para moldar as identidades sociais, como a linguagem funciona para incluir ou excluir certos significados. Traço importante é o compromisso de interagir diretamente com as práticas político-sociais e culturais.

A linguagem produzida do sujeito surdo, ao longo da história, foi de dar a este um significado de "incapaz" de "minoría" contemplando muito mais a falta de um sentido biológico do que constituição como sujeito com suas especificidades e peculiaridades pertinentes a qualquer ser humano. Neste Contexto situam-se os Estudos surdos. Os Estudos Culturais abrem espaço para as especificidades da comunidade surda, permitindo, desta forma, estudarmos a surdez em outra perspectiva, ou seja, a perspectiva vinda do olhar do surdo e não do ouvinte.

Para (SILVA, 1995), os Estudos Culturais também rejeitam a noção da pedagogia como uma técnica ou um conjunto de habilidades neutras, argumentando que a pedagogia é uma prática cultural que só pode ser compreendida através de questões sobre história, política, poder e cultura. Dada sua preocupação com a vida cotidiana, sua pluralização das comunidades culturais e sua ênfase num conhecimento que esteja “entre as disciplinas, sem se reduzir a nenhuma ou ao conjunto delas” (HITCHCOCK, 1993, p. 12, apud GIROUX, 1992), os Estudos Culturais estão menos preocupados com questões de certificação e avaliação do que com a forma como o conhecimento, os textos e os produtos culturais são usados. A pedagogia torna-se, neste caso, o terreno através do qual os estudantes discutem e questionam, de forma crítica, os diversos discursos e práticas culturais, bem como os meios populares de comunicação com os quais interagem em sua existência cotidiana. Na verdade, essa pedagogia examina os fatores históricos, sociais, econômicos e políticos que orientam, atualmente, a preocupação com questões de certificação. Desta perspectiva, a cultura é o terreno sobre “o qual a análise é realizada, o objeto de estudo e o local de crítica e Intervenção política” (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, apud, SILVA 2002). Isso, em parte, explica por que alguns defensores dos Estudos Culturais estão cada vez mais interessados na questão de saber “como e onde o conhecimento pode ser utilizado”, tendo em vista o objetivo de expansão das possibilidades de uma democracia radical (BENNETT, 1992, p. 32, apud GIROUX, 1992).

Os educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo que enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da

escolarização, no que significa ensinar e na forma como os estudantes devem ser ensinados para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, e racialmente diverso que em qualquer outra época na história. A medida que a globalização capitalista integra sistemas financeiros, mobiliza sistemas de comunicação e redes de consumo que atingem o mundo inteiro e, cada vez mais, divide uma força de trabalho pós-fordista entre trabalhadores de "centro" e trabalhadores de "periferia", os Estudos Culturais precisam reconhecer que o espaço da política e da globalização é um espaço de luta e contestação e não simplesmente um espaço de dominação.

Os Estudos Culturais oferecem algumas possibilidades para os educadores repensarem a natureza da teoria e da prática educacionais, bem como para refletirem sobre o que significa educar os/as futuros/as professores/as para o século XXI (GIROUX, 1992, 1994).

No sentido mais geral, os Estudos Culturais significam um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo. Os parâmetros e a cartografia desse afastamento incluem três importantes pressupostos segundo GIROUX, 1995.

Em primeiro lugar, os Estudos Culturais se baseiam na crença de que entramos num período no qual as distinções que separam e enquadram as disciplinas acadêmicas estabelecidas não podem dar conta da grande diversidade de fenômenos culturais e sociais que caracterizam um mundo pós-industrial cada vez mais hibridizado.

Em segundo lugar, os/as defensores/as dos Estudos Culturais têm fortemente argumentado que o papel da cultura da mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade.

Em terceiro lugar, além de ampliar os termos e os parâmetros da aprendizagem, os Estudos Culturais rejeitam o discurso alienante e freqüentemente elitista do profissionalismo e de uma *expertise* asséptica. Em vez disso, os Estudos Culturais defendem uma posição que vê os/as

educadores/as como intelectuais públicos/as que, autoconscientemente, produzem conhecimento e discursos que mantêm uma relação com o poder.(p. 89-90)

Concebidos de forma ampla, os Estudos Culturais podem contribuir para formar professores que estejam na linha de frente de um trabalho interdisciplinar, criticamente engajado em uma perspectiva do outro.

Segundo GIROUX (1992) esta matriz teórica estaria compreendida em seis partes:

1. Ao transformar a cultura num construção central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história. Para que tenham um efeito positivo, os Estudos Culturais precisam analisar essas questões como parte de uma luta mais ampla para aumentar a possibilidade do diálogo e do debate sobre a qualidade da vida pública democrática. Os Estudos Culturais têm tradicionalmente, se preocupado com a cultura como uma coisa inconclusa, incompleta e sempre em processo.

2. Os Estudos Culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, particularmente em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade. Os Estudos Culturais não podem correr o risco de constituir o "poder e a política como questões exclusivas de linguagem e textualidade" (Hall, 1997, p. 286).

3. Os Estudos Culturais colocam uma forte ênfase em vincular o currículo às experiências que os/as estudantes trazem para seus encontros com o conhecimento institucionalmente legitimado. Para os/as defensores/as dos Estudos Culturais, os textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. Os/as futuros/as professores/as e os/as atuais precisam ser educados/as sobre a viabilidade de se desenvolver uma aprendizagem baseada no contexto e que leve em conta as experiências dos/as estudantes e suas relações com a cultura popular e o terreno do prazer.

4. Os Estudos Culturais estão comprometidos com o estudo da produção, da recepção e do uso situado de variados textos, e da forma como eles estruturam as relações sociais, os valores e as noções de comunidade, o futuro e as diversas definições do eu.

5. Os Estudos Culturais também argumentam, de forma correta, em favor da importância de se analisar a história não como uma narrativa linear, vinculada de forma não-problemática ao progresso, mas como uma série de rupturas e deslocamentos. Os Estudos Culturais apóiam vigorosamente a noção de que o trabalho da teoria, da pesquisa e da prática deve, em parte, ser realizado através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e à política.

6. A questão da pedagogia é definida, cada vez mais, em termos culturais (GIROUX & MCLAREN, 1993). Os/as professores/as devem ampliar a definição de pedagogia a fim de ir além de uma limitada ênfase no domínio de técnicas e metodologias. A pedagogia representa um modo de produção cultural implicado na forma como o poder e o significado são utilizados na

construção e na organização de conhecimento, desejos, valores. A pedagogia, neste sentido, não está reduzida ao domínio de habilidades ou técnicas. (p. 94-100)

Os Estudos Culturais desafiam o papel tradicional dos professores como meros transmissores de informação. Eles insistem que os professores são produtores culturais profundamente implicados nas questões públicas e fornecem uma nova linguagem para educar os professores e os administradores em torno da questão do serviço público. Ao mesmo tempo, os Estudos Culturais abrem um espaço para o papel do professor do papel de um técnico supostamente objetivo, para o papel de um intelectual público, comprometido. Nesta perspectiva, a educação dos professores se modela não agrades de um dogma particular, mas através de práticas pedagógicas que promovem as condições para que os estudantes estejam criticamente atentos à natureza histórica e socialmente construída de seus conhecimentos e experiências, num mundo estritamente cambiante de representações e valores.

Os Estudos Culturais oferecem outras dimensões para que os professores sejam educados para serem produtores culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação. Isso sugere que os professores deveriam estar criticamente atentos às operações do poder, na medida em que ele está implicado na produção de conhecimento e autoridade em suas salas de aula. Isso significa aprender como ser sensível a considerações de poder, uma vez que ele está inscrito em todas as facetas do processo de escolarização.

o projeto que eu apresento até hoje se mostrou muito significativo para a aprendizagem do surdo a partir de cada história é trabalhado todo este conhecimento, português, história, geografia, eles não esquecem é este projeto que eu gostaria de trabalhar no mestrado. Eu gostaria que os governantes olhassem este lado se o professor tem experiência porque tirá-lo de sala de aula e colocar um que nunca viu nada de educação especial.(PEDRO, entrevista, 2005)

Como um discurso politicamente comprometido, os Estudos Culturais fornecem uma nova lente, teórica e flexível, para redefinir as escolas e as faculdades de educação como locais que possibilitem desenvolver e expandir as narrativas do serviço público, bem como as capacidades de agência crítica e de auto-definição dos estudantes. Dadas as circunstâncias nas quais a escolarização pública de educação se encontra, os Estudos Culturais podem oferecer um desafio que poucos educadores podem pensar em ignorar.

2.2 – Estudos Surdos

O presente texto tem a intenção de abordar algumas formas pelas quais a sociedade define as identidades consideradas “normais” e as “anormais”, acabando, geralmente, por oprimir um grupo em detrimento de outro, pelo uso sem regras dos poderes e saberes que nela se enfrentam e que evidenciam identidades híbridas não dicotomizadas. Distingue-se aqui a invenção da surdez, envolve um grupo que tem sido definido socialmente, antes de qualquer outra definição possível, como um grupo “deficiente”, “menor”, “inferior”. Este trabalho reafirma um movimento que visa reconstituir a experiência da surdez como um traço cultural, tendo a língua de sinais e a experiência visual como elementos significantes para esta definição.

O fato de que a educação de surdos não se atualize em sua discussão educativa pode revelar a presença de um sentido comum que estabelece uma cadeia de significados obrigatórios, como a seguinte: surdos – deficientes auditivos – outros deficientes – educação especial – reeducação – normalização – integração. Paralelamente a essa continuidade de significados, surge também um conjunto de contrastes binários, que são típicos desse território educacional. Isto é, a pedagogia para surdos se constrói, implícita ou explicitamente, a partir das oposições normalidade/anormalidade, saúde/patologia, ouvinte/surdo, maioria/minoria, oralidade/gestualidade, etc. (SKLIAR, 1998, p.8-9).

Especificamente neste trabalho, a educação mencionada é a educação de surdos. Não há como não pensar em formação que qualifique o profissional considerando as questões culturais, questões identitárias e lingüísticas que são aspectos que contribuem para que a educação de surdos seja diferenciada do contexto da educação dos ouvintes. O Estado de Santa Catarina, preocupado com os altos índices de evasão e repetência dos surdos, repensou a Educação de surdos, criando a Nova Política de Educação para Surdos no Estado de Santa Catarina. Neste contexto, Paula reflete sobre como estas mudanças a afetaram:

nossa formação era para que a gente fosse integradora da inclusão a formação foi toda para ser inclusão daí tu chega e se depara com coisas do tipo vai existir uma cidade surda uma escola surda vai de encontro com tudo que a tua formação havia pregado quando eu li a proposta nova para os surdos eu disse e agora primeiro diziam que tem que integrar, integrar e ponto final todo mundo junto e agora troca tudo quando eu conheci a proposta eu fiquei meio confusa que história é essa agora como isso vai ser, mas hoje com quase um ano e meio dentro dessa proposta eu não vejo o surdo junto com uma turma de ouvintes. (PAULA, entrevista, 2005).

Os Estudos Surdos têm surgido nos movimentos Surdos organizados e no meio dos estudiosos influenciados pela perspectiva teórica dos Estudos Culturais, ou seja: os Estudos Surdos aliam-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões das culturas, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes.

os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político. (SKLIAR, 1998, p. 5).

Os Surdos, são um grupo organizado culturalmente, que não se definem como “deficientes auditivos”, ou seja, não enfatizam a deficiência da audição, os Surdos se definem de forma cultural e lingüística. As pessoas que tenham relativo

conhecimento da comunidade Surda sabe que a definição da surdez pelos Surdos passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física que pretensamente os faz “menos” (ou “menores”) que os indivíduos ouvintes.

A nova Política, altera a formação do professor para trabalhar com uma turma só de surdos, exige um aprofundamento maior deste no que diz respeito à constituição do sujeito surdo inserido em uma cultura de ouvintes, pois o surdo, enquanto cidadão, possui na sua subjetividade especificidades inerentes a sua cultura. É um processo que começa a inverter a lógica das relações provocando desestabilização na subjetividade da própria professora que podemos observar no trecho seguinte:

passsei aquele ano foi um ano terrível porque a professora tinha um método silábico muito tradicional e eu estava naquela sala com seis alunos surdos que eram sob minha responsabilidade e dela, mas muito mais de minha responsabilidade e outros mais ou menos 28 alunos ouvintes e assim para a professora se ela começasse com a letra B ela repetia vários dias várias palavras com B ela começava com as sílabas depois com as palavras um método bem tradicional bem silábico daí a gente tentou várias vezes eu e a Márcia porque a Márcia atendia eles em sala de recurso explicar tentar mudar fazer uma forma diferente de trabalho eu dava aula para os alunos e ela sentava daí a dificuldade tá como eu ia assumir a turma de 28 e dar atenção para os surdos eu não podia ser a coordenadora do trabalho a dirigente eu estava ali para auxiliar no trabalho eu fazia a tradução para os alunos surdos, mas o problema que eram palavras soltas bola, balão, uma vez nós rimos ela colocou vala, valinha, valão para um surdo de primeira série que significado que tem uma aluna surda queria por que queria saber o que era vala, valinha e valão aí eu fiz o sinal de vala e fiz pequenininho, mas ela não se conformava aí eu subi na mesa e tentei explicar. (PAULA, entrevista, 2005).

A nova Política de Educação de Surdos está pautada em algumas direções apontadas pelos Estudos Surdos que dão uma dimensão maior as questões culturais e identitárias dos surdos.

A formação dos docentes, aqui analisada, em âmbito formal, passa longe desta nova abordagem.

Dentro da minha formação formal eu tive como linha de trabalho o interacionismo – Vygotsky – do início ao fim a gente viu um pouco de alfabetização de Dow dentro da teoria de Reuven Fuerrstain, mas foi só um pouquinho o restante foi toda embasada na teoria Vygotskyana então a formação foi toda voltada para trabalhar a inclusão, mas é como na interpretação de surdos eu nunca li nada que Vygotsky tenha escrito de próprio punho sempre foram traduções e quem traduziu pode ter mudado o sentido e foi traduzido em mais de uma língua a mesma obra primeiro pro inglês depois para o português então olha o quanto a gente não deve ter perdido nestas traduções eu li algumas coisas depois e achei que Vygotsky tava dando ênfase para a linguagem e falando dos surdos eu acho fico no achismo.(PAULA, entrevista, 2005).

Na inclusão eu fiz minha monografia voltada para o surdo no sistema regular toda voltada na linha de vygotsky, sempre trabalhei com Vygotsky toda a vida eu tinha a visão de ver o surdo incluído. Agora com a nova política dos surdos dentro do ensino regular em turmas só de surdos eu vejo a diferença. Quando eu trabalhava a inclusão eu acreditava nela que dava certo hoje voltando ao passado eu vejo que não tem como. A inclusão pode ser feita assim na hora do pátio quando eles estão conversando, mas é necessário só uma turma para os surdos é interessante porque esta política vai somente até a quarta série depois eles vão para a sala com os ouvintes, mas têm um intérprete junto e eles interagem maravilhosamente com os ouvintes. (PEDRO, entrevista, 2005)

Não havendo formação no contexto a que a nova Política se situa, ou seja, dos Estudos Surdos em que a identidade surda e a língua de sinais que é espacial-visual determina, a socialização é diferenciada pelo próprio ato da comunicação, faz-se necessário refletir sobre que tipo de formação deseja-se proporcionar a estes docentes.

A linguagem é um fator determinante para que o sujeito se relacione com o mundo exterior e estabeleça vínculos sociais no meio que está inserido, desta forma, o surdo e o ouvinte esbarram na questão lingüística dificultando a sua interação.

Quando trabalho o português, por exemplo, é um pouco mais trabalhoso porque surdo tem dificuldade de se apropriar do português, mas se o professor tiver experiência se o professor já está engajado neste trabalho conhece o grupo ele não vai sentir dificuldade eu faço uma atividade que chamo de atividade relâmpago não é prova eu mostro a figura e pergunto como se escreve a palavra a aquisição do português é um processo se ele troca algumas letras tudo bem o ouvinte quando está se alfabetizando também troca é um processo e aí que entra a experiência do professor de considerar a hipótese desta criança, mas é difícil sim para o surdo se

apropriar do português escrito o professor tem que trabalhar dentro de um contexto. (PEDRO, entrevista, 2005).

Com isso, a tentativa de homogeneização que ocorre na inclusão de um aluno surdo em uma sala de ouvintes acaba por querer padronizar o modelo educacional a fim de não perceber o “diferente”, não respeita as suas diferenças e “fere” seus direitos de cidadão

O conceito de surdez, como qualquer outro conceito, sofre mudanças e se modifica no transcurso da história. Estamos atravessando um momento de redefinição deste conceito. Historicamente se sabe que a tradição médico-terapêutica influenciou a definição da surdez a partir do déficit auditivo e da classificação da surdez (leve, profunda, congênita, pré-lingüística, etc.), mas deixou de incluir a experiência da surdez e de considerar os contextos psicossociais e culturais nos quais a pessoa Surda se desenvolve; é justamente destes aspectos, dentre outros, que os Estudos Surdos passam a se ocupar.

As mudanças globais que vem ocorrendo de forma mais acentuada no final do século, tem instigado, a cada dia, mais pesquisadores a pensar na educação, nos novos parâmetros curriculares, nas identidades culturais, na escola, em relações de poder que se estabelecem entre e nos grupos sociais, na educação e na integração de ‘excluídos’ sociais, laborais, etc. Como vem se constituindo tais preocupações? Como os discursos que vinculam educação/escola estão na pauta do dia? Como se constituem os discursos sobre o poder? Quem são os sujeitos que se utilizam ou são utilizados por estes discursos? Como vem se construindo o discurso da integração? Como se constituem as identidades dos surdos? Como está representado o surdo para e pela escola? (LOPES, 1998, p.105).

O termo “Surdo”, pode-se dizer que é o termo com o qual as pessoas que experimentam o visual e o contato com os grupos surdos ouvintes referem-se a si mesmos e a seus iguais, há uma identidade surda reconhecida culturalmente. Podemos definir uma pessoa Surda como aquela que constrói sua identidade calcada principalmente na perspectiva visual. Nessa diferença, utiliza-se de

estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais, lingüísticas e culturais diferentes das pessoas que ouvem.

Nos estudos Surdos a expressão “deficiente auditivo” não é utilizada com o intuito de transformar o conceito de surdez, pois esta expressão é a utilizada no meio clínico-terapêutico, enquanto que o termo “Surdo” está mais acostumado ao marco sócio-cultural da surdez. Nos estudos surdos é ressaltado a diferença, e não a deficiência, porque é nela que se baseia a essência psicossocial da surdez: ele (o Surdo) não é diferente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. A diferença entre Surdos e ouvintes não refere a questão audiológica, é uma questão de sentidos e significados: os conflitos e diferenças que surgem referem-se a formas de ser.

Para o ouvinte, a surdez representa perda de comunicação, exclusão, banimento, solidão, isolamento. Para os Surdos a explicação é totalmente diferente: alegar uma surdez de nascença significa não estar ‘contaminado’ pelo mundo dos ouvintes e suas limitações epistemológicas de som seqüencial. (WRIGLEY,1996, p. 39).

Na maioria das vezes, alheia a estas questões, a sociedade vê a surdez como uma deficiência que futuramente há de ser abolida através dos “consertos” neurocirúrgicos prometidos pela pesquisa médica, ou pela engenharia genética, ou pela prevenção a doenças (principalmente as que surgem mais nas classes desfavorecidas). O aparecimento da surdez muitas vezes é visto como um mal, um contágio, resultante das más condições sanitárias da classe desfavorecida ou da falta de cuidados familiares ou médicos.

Surdos foram “educados” pelos ouvintes, com a intenção de conseguirem ser como os ouvintes, quando não mais se pôde tentar padronizá-los, porque eles começaram a formar grupos que se fortaleciam, tentou-se dispersá-los, para que

não criassem guetos. A história dos surdos é enfatizada pela caridade, a dedicação que seria “compensada” pelos resultados apresentados que geralmente são pequenos, mas são enobrecidos pelos esforços despendidos para consegui-los.

A história dos Surdos é mais produto de resistência que de acomodação aos significados sociais dominantes. Segundo SKLIAR (1998, p.17), como formas de resistência ao poder do ouvintismo, “o surgimento de associações de Surdos enquanto territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência, os matrimônios endogâmicos, a comunicação em língua de sinais nos banheiros das instituições, o humor Surdo, etc.”.

A sociedade tem compilações interpretativas constituídas através da história, e estas compilações instituem poderes e definem práticas que na maioria das vezes não atendem aos interesses dos grupos colonizados. Mas, existe a resistência, e, o agrupamento identificatório dos Surdos com outros iguais, isso possibilitou a construção de identidades que ultrapassaram/ultrapassam o pertencimento de classe e construíram identidades baseadas naquilo que alguns defendem como “etnia” da surdez. WIGLEY, (1996, p. 12), comenta que “a surdez é um ‘país’ sem um ‘lugar próprio’. É uma cidadania sem uma origem geográfica”. O grupo das pessoas Surdas poderia ser considerado como um grupo étnico? A etnia é definida, geralmente, através de duas dimensões principais: raça e língua. No caso das pessoas Surdas, a língua é uma importante categoria definidora. É um processo em que entra em conflito a forma como um grupo dominante define a etnia e a forma como um grupo étnico se define a si próprio com suas especificidades.

Caso esta “etnicidade” seja considerada, será possível construir uma escola de Surdos que possibilite trocas culturais e o fortalecimento do discurso Surdo, trocas que possibilitem às comunidades manifestarem sua própria produção cultural

e sua forma de ver o mundo. Haverá de surgir identidades comunitárias e culturais pensadas a partir do que o grupo pensa sobre si mesmo. Desta forma, os Surdos poderão reconstruir seu próprio processo de educação, e terão vez no contexto escolar, afinal, é necessário que às subjetividades se pronunciem.

No horário das seis que eu chego na escola eles estão todos lá, sexta feira a escola é morta, tem ouvinte também, a escola funciona com supletivo de 5ª a segundo grau e tem três turmas de surdos e três de alfabetização com deficiente mental é separado a turma de surdos, é só de surdos, então eu vi que a escola é morta na sexta porque os ouvintes não tem aquilo de chegar no ambiente e ficar conversando e o surdo tem. É a coisa mais linda de ver ele não tem o dom da fala, não conseguem expressar o oral, mas tem a fala da mão, mas eles pra se comunicar é muito mais que o ouvinte porque os ouvintes são amigos na escola, mas eles entre si mal se conversam, como eu sou coordenadora deles eles vem conversar comigo o problema do amigo. Tão interessante porque não é uma coisa que tu vê na nossa cultura hoje é uma coisa que se perdeu. O problema é do cara, ele que resolva, e eles não, se o amigo tá doente, brigou com o namorado, então às vezes, lá é de 5ª à 8ª eu interpreto as aulas de história estou começando devagar nem sei se aquilo é interpretação ou é dar aula ainda não descobri porque a professora não sabe direito aí tem hora que eu já vou lá e explico já vou mais afundo pra ver se eles entendem direitinho então é mais uma aula do que uma simples interpretação.(PAULA, entrevista, 2005)

A educação dos surdos, nesta perspectiva, é uma tentativa de desvelamento dos critérios pelos quais nós, enquanto seres sociais, fazemos as delimitações quanto àquilo que é aceitável ou não, produzimos identidades aceitáveis e tendemos a excluir o que sai da normalidade. O objetivo é romper com o habitual para dar visibilidade à produção dos sentidos que vão surgindo na sociedade, fazendo com que seja repensado a nossa posição dentro deste contexto e isso os Estudos Culturais nos permitem fazer com muito movimento.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO DE SURDOS

3.1 – Situando Historicamente a Educação de Surdos

“A identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode freqüentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”.

Gladis Perlin

Fazendo uma breve retrospectiva sobre a educação de surdos, podemos constatar segundo Perlin (2002), que têm registros na Palestina sobre os surdos desde 1500 a.C. no Período do Bronze Recente.

Sabemos que, no período de 2000 a 1500 a.C, não somente com os hebreus, mas também com os egípcios, os surdos eram protegidos por lei, mas até hoje não foram encontrados quaisquer registros nesse período sobre a sua educação. O que observamos é que o povo hebreu apresentava a surdez física como construto em que a 'cultura mãe' não tinha qualquer significado cultural inerente ao surdo, mas tal significado era definido a partir de uma compreensão dada por esse povo quanto aos papéis desempenhados por eles. O grau de capacidade para realizar as tarefas determinava o grau de aptidão física. Notamos que o modelo de pertença comunitária estava presente, e o modelo médico não existia. (PERLIN, 2002, p.24-5).

É a partir do período da História antiga, Grécia e Roma, onde havia um culto a beleza, ao perfeito, condições prioritárias para ser considerado um cidadão completo, os surdos eram considerados como incompletos, deficientes, incapazes, ficando fora da construção da sociedade.

“Por não representar um sujeito produtivo, o surdo, nesta sociedade, tendia a ser excluído socialmente e, inclusive, tendia a ser um não-sujeito para a vida”. (PERLIN, 2002, p. 27).

Nos séculos XVII e XVIII, somente os filhos dos nobres podiam ter acesso a educação e o primeiro professor de surdos foi um monge beneditino chamado Pedro Ponce de León (1520-1584) que educou alguns surdos filhos da nobreza. Nunca fez registros acerca de seu método.

Foi com o abade Charles L'Épée (1755) que iniciou seu trabalho com surdos por casualidade, já com aproximadamente sessenta anos, que há uma transformação na educação de surdos, L'Épée recolhe surdos pobres das ruas de Paris aprendendo com eles a linguagem de sinais que utilizavam, e seu método de ensino ficou conhecido como Sistemas de Signos Metódicos. Fundou a primeira escola pública de surdos, sendo que sua preocupação era de dar instrução rápida para formar mão de obra, tendo sua escola um caráter mais assistencial que educativo. Por ter resultado positivo, essa metodologia inaugurada na França se espalhou por toda a Europa e depois pelo mundo. Entretanto, o desenvolvimento durou pouco. Essa modalidade de ensino foi abafada pela força da Medicina e da Filosofia, que não acreditavam na capacidade da pessoa surda. L'Épée foi refutado por Heinicke, que não admitia a língua visuogestual e sim afirmava o oralismo com a educação correta para os surdos. Somente em 1791, R.A. Sicard assume a direção do Instituto Nacional para surdos-mudos em Paris e é retomado o método visuogestual de L'Épée.

Paralelamente, nos Estados Unidos em 1817 é fundada a casa americana para Educação e Instrução de Surdos-Mudos, The American Deaf School em Hartford, Connecticut. No final do século XIX a língua de sinais é bastante usada, proporcionando aos surdos uma interação social mais universalizada. Mas foi com o Congresso Internacional de Educadores Surdos em 1880 na cidade de Milão, que ficou proibido o uso dos gestos, pois estes não eram considerados, neste período,

uma língua e o método a ser utilizado seria o oralista, impossibilitando os surdos de se comunicarem em sua língua. A partir desse congresso adotou-se o oralismo, método que considera a voz como o único meio de comunicação e de educação para os surdos. O oralismo defendia unicamente a predominância da voz, transformando-a em objetivo único do que consideram ser “tratamento educativo interdisciplinar” dos sujeitos surdos.

No auge do oralismo houve histórias de impedimento de contato pessoal entre surdos, repressões e outros.

Até os dias de hoje, esses surdos continuam com estranhos receios. Também existem casos de surdos que se voltaram contra a própria língua de sinais considerando-a como não motivadora da convivência social, além de outros esteriótipos contra a sua própria língua.(PERLIN, 2002, p. 42).

No Brasil em 1857, na cidade do Rio de Janeiro, é criado o Instituto Nacional dos Surdos (INES), por Ernest Huet, tendo o oralismo como o viés principal na educação de surdos. Neste período no Brasil, não havia uma idéia pública acerca da educação de surdos e, inclusive, as famílias relutavam em educá-los dificultando a Huet concretizar seu propósito.

Apesar de ter sido decretado pelo Congresso de Milão o ensino oral puro, no Brasil o método de L'Épée continuou no Brasil até 1901. Após este período o instituto adotou a concepção oralista na educação de surdos instalando-se definitivamente a visão clínica quando este passou a fazer parte do Ministério da Educação e Saúde. Nas décadas de 70 e 80, surgem vários aparelhos auditivos, com o intuito de aumentar o resíduo auditivo de alguns surdos para favorecer o método do verbotonal¹⁴.

¹⁴ O professor assume o papel de técnico da fala (reeducador, logopedista) em detrimento da sua verdadeira função, a pedagógica.

Á partir da década de 90, no Brasil, a educação defendida pelos os surdos é o bilingüismo, tendo a LIBRAS como primeira língua, e o português como segunda língua, (SKLIAR, 1998, p.27) “por a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política lingüística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo”.

A educação de surdos está sendo repensada devido ao reconhecimento das línguas de Sinais e a mudança de postura frente à surdez.

O modelo de Educação Oralista que transformava a criança surda em “ouvinte deficiente”, uma vez que ela era um paciente que precisava de tratamento em clínicas especializadas para a “normalização” está sendo deixado para traz. O surdo não é mais visto mais como aquele a quem a falta da audição precisa ser superada; mas como um ser eficiente, que se comunica por outro canal e, conseqüentemente, tem outra língua.

O bilingüismo, tal como entendemos, é mais do que o uso de duas línguas. É uma filosofia educacional que implica em profundas mudanças em todo o Sistema Educacional para surdos. É um processo que engloba especificidades que abrangem desde a formação docente até a subjetividade dos sujeitos surdos.

3.2 – A Nova Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina

Devido aos grandes índices de evasão e repetência, de alunos com necessidades educativas especiais, nas escolas regulares de ensino, a Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, realizou uma pesquisa no período de 1988 à 1997 para avaliar o processo de integração dos alunos com necessidades especiais na rede estadual de ensino de Santa Catarina.

No decorrer da pesquisa alguns aspectos da educação de surdos foram constatados, como sendo significativos: “o preconceito, a falta de capacitação dos profissionais que trabalham com os surdos, a rotatividade destes profissionais e a desarticulação entre as instituições envolvidas neste processo”. (POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2003, p.5).

Os professores foram pegos de surpresa com a nova Política, que não contou com a participação destes em sua construção. Estes elaboravam projetos entre eles com o intuito de melhorar sua forma de ministrar suas aulas preocupados com a aprendizagem de seus alunos.

Montamos uma proposta, um projetinho, conversamos com o pessoal da escola eles foram muito receptivos com a gente aí a gente fez uma proposta, já que eu tinha 20 horas sobrando e o estado ia me pagar de qualquer jeito, então que eu pudesse ficar junto com a professora da primeira série e isso foi um auê porque a gente não sabia dessa proposta de educação para surdos eles levaram a gente para uns dois cursos em dois três anos, mas eles nunca falaram isso pra gente nunca falaram a gente está se mobilizando estamos com estudos eles nos falaram que nós estávamos indo totalmente contra a proposta. Mas que proposta? (PAULA, entrevista, 2005)

A Educação Especial tem respaldo nas principais leis Nacionais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), Lei de Integração nº 7.853 (24 de outubro de 1989) e na Constituição Brasileira (1988), e Internacionais como a Declaração de Salamanca, que considera a questão lingüística do surdo:

Linha da Ação da Declaração no capítulo II, artigo 21, os alunos surdos devem ter um atendimento específico:

21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem de sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acesso ao ensino da linguagem dos sinais do seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Quando se inclui um aluno surdo, dentro de uma sala de aula, no sistema regular de ensino, que provavelmente terá em torno de 30 alunos ouvintes, desconsidera-se sua questão lingüística, impõe-se uma cultura, que não é a sua e sim a cultura do ouvinte, que em detrimento de uma maioria deve ser legitimada, e o surdo é que deve adaptar-se ao contexto do ouvinte, perdendo, desta forma, sua identidade¹⁵, pois não é levado em consideração as peculiaridades e especificidades do surdo.(QUADROS, 1997.).

Eu trabalhava numa turma de surdos e a tarde numa turma de ouvintes com surdos só que eles perdiam muito porque assim, quando tu começa a explicar ou tu fala primeiro e depois tu fala em sinais o problema é que o ouvinte nunca te dá sossego nessa hora e o surdo nem vai perguntar primeiro porque ele não entendeu ainda, porque tu apressem começou a explicar e daí o ouvinte já que saber outra coisa daí tu sai daquele que tu estava explicando e passa para outro sem ter dado a devida explicação para o surdo daí eu me perguntava esses surdos não deveriam estar aqui eles estão perdendo e eles vão estar sempre perdendo. (PEDRO, entrevista, 2005).

Segundo Quadros (1997), o grande viés que se apresenta nos Estudos Surdos, na Educação de Surdos, são as implicações lingüísticas. A LIBRAS é uma língua visual, com sua estrutura lingüística própria, desta forma, na questão da língua específica do surdo, cabe ressaltar:

É um axioma afirmar que a língua materna-língua natural-constitui a forma ideal para ensinar a uma criança. Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional. (UNESCO 1954, apud, Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, 2003, p.24).

Portanto, o surdo tem o direito de acesso ao conhecimento através da sua própria língua, ou seja, a língua de sinais.

¹⁵ Identidade será mencionada no sentido: "o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. No campo dos Estudos Culturais, a identidade cultural só pode ser entendida como um processo social discursivo". (SILVA, 2000, p.69)

A nova política de educação para surdos fora “aguardada” pelos professores com uma expectativa de resolver muitos dos problemas encontrados por eles, até então, principalmente com a aquisição do português.

daí começamos com a turma de surdos achando que ia resolver todos os problemas que em um ano todos iriam sair lendo o português igualzinho aos ouvintes era o que eu pensava, juro por Deus, que era o que eu pensava e o discurso da primeira aula inaugural desta proposta nova foi em cima disso do pessoal da fundação do secretário de educação. Era uma parafernália de gente saiu no jornal, televisão coisa de louco, isso o ano passado (2004). Começamos o trabalho foi, foi, foi, e aí tu passa a ver que não é nada daquilo que tu espera que tu vê que a dificuldade da aquisição da língua escrita é muito mais profunda não é só uma questão de língua, de primeira e segunda língua. (PAULA, entrevista, 2005)

Devido a estes e outros fatores a nova política de educação para surdos de Santa Catarina tem por objetivo geral:

Reestruturar a política de educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, garantindo a utilização da LIBRAS de modo a assegurar a especificidade de educação intercultural e bilíngüe das comunidades surdas, respeitando a experiência visual e lingüística do surdo no seu processo de aprendizagem, contribuindo para a eliminação das desigualdades sociais entre surdos e ouvintes e que proporcione ao aluno o acesso e permanência no sistema de ensino. Objetivos específicos: 1ºGarantir acesso e condições didático-pedagógicas para que o aluno surdo aproprie-se dos conhecimentos sistematizados na escola. 2ºDesenvolver ações estratégicas com vista a garantir a permanência com qualidade dos educandos na rede estadual de ensino. 3ºDesenvolver ações e estratégias visando o acompanhamento e a avaliação do processo de reestruturação da política de educação de surdos no Estado de Santa Catarina (Política de Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, 2003, p.34).

No entanto, a política faz parte de uma política pública de educação que esta emaranhada na formação de profissionais fluentes na LIBRAS e conhecedores, mesmo que superficialmente, das discussões culturais dos estudos surdos.

3.3 – Detalhamento da Política

O detalhamento da Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina, explicitado neste item, foi retirado na íntegra do documento oficial.

3.3.1 – Quanto à estrutura escolar

3.3.1.1- Turmas com o ensino em LIBRAS

São turmas constituídas no ensino regular onde os conceitos/conteúdos das disciplinas do currículo devem ser ministradas pelo professor bilíngüe, através da Língua Brasileira de Sinais. Nas escolas-pólo serão assim constituídas:

Educação Infantil – Creche (0 a 3 anos)

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 10 crianças;
 - Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS.
 - Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.
- Educação Infantil – Pré-escola (04 a 06 anos)
- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 crianças;
 - Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com um instrutor ou monitor de LIBRAS;
 - Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Nota: Caso não tenha professor surdo o professor regente da creche e da Pré-Escola deverá ser um ouvinte bilíngüe.

Séries Iniciais do Ensino Fundamental: (1ª a 4ª série)

- Composta com o mínimo de 04 e o máximo de 15 adultos;
- Os professores regentes de cada turma serão surdos bilíngües ou professores ouvintes bilíngües;
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

3.3.2 – Turmas mistas com professor intérprete (5ª a 8ª série e Ensino Médio)

São turmas constituídas no ensino regular, por alunos surdos e ouvintes onde os conceitos e conteúdos das disciplinas do currículo, devem ser ministradas pelo professor da disciplina e deve contar com um professor intérprete, que fará a interpretação em LIBRAS dos conteúdos ministrados.

Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

- Compostas com no máximo de 15 alunos surdos.
- Os professores de cada disciplina curricular deverão se, preferencialmente surdos. Caso não tenha professores surdos serão priorizados:

1-professor ouvinte bilíngüe

2-professor ouvinte com intérprete em sala de aula.

- O intérprete deve ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas).

- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

3.3.3 – Educação de jovens e adultos

A Educação de Jovens e Adultos pode ser composta por turmas com o ensino da LIBRAS e por turmas mistas com professor intérprete.

Alfabetização e Nivelamento

Turmas com o ensino em LIBRAS

- Compostas com no mínimo 05 máximo de 15 alunos.
- Os professores deverão ser preferencialmente surdos, bilíngües ou professores ouvintes bilíngües com intérprete em sala.
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Supletivo, Módulo e Telessalas.

- Os professores de cada disciplina curricular deverão se, preferencialmente surdos. Caso não tenha professores surdos serão priorizados:

1-professor ouvinte bilíngüe

2-professor ouvinte com intérprete em sala de aula.

- O intérprete deve ser contratado, preferencialmente, por áreas de conhecimento (Códigos e Linguagem, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas).
- Deverá ter no quadro administrativo da escola, profissionais surdos ou ouvintes bilíngües.

Exames Supletivos

Contará com um intérprete de LIBRAS no local da realização da prova.

Na localidade que tenha educandos surdos que, excepcionalmente e por razões plenamente justificáveis, não estejam matriculados em turmas, cujo meio de instrução seja a LIBRAS, será garantido aos mesmos a presença do intérprete de Língua de Sinais como elo entre as duas modalidades de comunicação.

3.3.4 – Salas de recursos para os surdos

Salas inseridas em escola-pólo somente nas localidades onde houver educandos surdos e ainda não houver turmas com ensino em LIBRAS.

Ações Pedagógicas Específicas:

1. Mediar o processo de aquisição do conhecimento adotando a LIBRAS como modalidade de comunicação;
2. Trabalhar o português como segunda Língua;
3. Proporcionar a aquisição da Língua Brasileira de Sinais a partir do trabalho desenvolvido pelo instrutor de LIBRAS.
4. Proporcionar estágio para o instrutor de LIBRAS nas escolas onde existe um trabalho semelhante.
5. Proporcionar estágio para os professores ouvintes bilíngües nas escolas onde existe um trabalho semelhante.

3.4 – Quanto à Avaliação da Política de Educação de Surdos

O processo de implantação da Política de Educação de Surdos envolve questões de cunho técnico-administrativo de responsabilidade das instituições (SED e FCEE), cujas ações serão avaliadas mediante a análise de suas sistematizações.

As avaliações serão coordenadas pela equipe técnica da área da surdez do Centro de Atendimento a Deficiência Sensorial/CEADS/FCEE, responsável pela implantação de Política.

Para efeito diagnóstico inicial e processual serão realizadas avaliações do desempenho pedagógico da população surda atendida pela Política de Educação de Surdos da seguinte forma:

- Inicial: A partir da implantação das turmas, sendo realizada pelos professores regentes das mesmas e orientando-se pela definição dos conceitos mínimos previstos para cada série (segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina).
- Intermediária: Uma avaliação de 6 em 6 meses, seguindo os mesmos critérios da avaliação inicial e efetuando ajustes para o sucesso da implantação desta política.
- Final: Após 02 anos da efetiva implantação das turmas, seguindo os mesmos critérios das avaliações inicial e intermediária.

3.5 – Perfil dos Profissionais

Professor Ouvinte Bilíngüe

- Curso superior na área de Pedagogia, Letras ou outras licenciaturas.
- Capacitação específica e aprovação como professor bilíngüe:
 1. Curso teórico na área da surdez;

2. Curso de LIBRAS (a partir do nível III);
3. Curso de português como 2ª língua (L2)
4. Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a proficiência em Língua de Sinais.
5. Fluência em Língua de Sinais.

Professor Intérprete

- Capacitação específica para intérprete de Língua de Sinais.
- Declaração provida pela FENEIS reconhecendo a função de intérprete.
- Nível superior completo ou em formação, preferencialmente, na área de educação.
- Fluência em Língua de Sinais.
- Fluência em Língua Portuguesa
- Manter contato com os surdos nas associações, escolas, etc para ampliar conhecimento da LIBRAS e da cultura/identidade surda.

Nota: Enquanto não for criado o cargo de Intérprete de Língua de Sinais permanece a capacitação preferencial dos profissionais efetivos do Estado.

Instrutor de LIBRAS

- Professor/instrutor de LIBRAS reconhecido pela FENEIS.
- Professor com formação ou cursando nível superior ou com nível médio.
- Monitor de LIBRAS
- Declaração da FENEIS reconhecendo a proficiência em LIBRAS.
- Curso nível médio

Professor de LIBRAS Bilíngüe

- Curso superior completo ou em formação.

- Declaração de certificação emitida pela FENEIS reconhecendo a proficiência em Língua de Sinais.

3.6 – Critérios para a Escolha das Cidades-Pólos, Escolas-Pólos e Centros De Educação Infantil.

3.6.1 – Cidades-pólo

- Apresentar a maior concentração de surdos.
- Ter um instrutor ou monitor de LIBRAS.

3.6.2 – Escolas-pólos

- Preferencialmente agregue a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.
- Tenha uma localização privilegiada e de fácil acesso.
- Comporte uma reorganização de espaço físico.

3.6.3 – Centros de Educação Infantil

- Tenha uma localização privilegiada e de fácil acesso.
- Comporte uma reorganização de espaço físico.

3.7 – Providências Técnico/Administrativas

- Elaborar o documento para a criação dos cargos de intérprete de Língua de Sinais e professor de LIBRAS conforme encaminhamento dado em nível federal.
- Implementar turmas com o ensino em LIBRAS e turmas mistas com professor intérprete em escolas-pólo na Educação Básica.
- Implementar a equipe das Unidades Escolares com a contratação de professor intérprete nas localidades onde houver turmas com o ensino de LIBRAS.
- Reestruturar a ação pedagógica desenvolvida nas salas de recursos para surdos.
- Implementar a equipe de Educação Especial das Gerências Regionais de Educação e Inovação/GEREIs, com a contratação de instrutores de LIBRAS para:
 1. Participar do processo de aquisição da Língua de Sinais do intérprete e do professor bilíngüe.
 2. Capacitar a comunidade escolar ministrando cursos de LIBRAS.
 3. Ministrando cursos para familiares de surdos no campo lingüístico, cognitivo, social e cultural.
- Implementar a equipe da Unidade Escolar com a contratação de Instrutores de LIBRAS para atuar nas escolas na condução do processo de aquisição da língua de sinais pelos surdos da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, servindo como modelo para construção da identidade surda destes sujeitos.

- Estabelecer parcerias com instituições governamentais e não-governamentais.
- Capacitar professores bilíngües, instrutores, intérpretes de língua de sinais e professores de português como L2 (segunda língua).

A política acima fornece espaço para que a elaboração dos conceitos de identidade e da diferença possam ter outro significado, não passando por questões patológicas como é feito quando se trabalha na perspectiva da inclusão. Para ARANHA (1995), poder-se-ia dizer que a luta pela defesa dos direitos humanos e civis das pessoas com deficiência utilizou-se das brechas criadas pelas contradições do sistema sócio-político-econômico vigente (o qual defendia a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e buscava diminuir o ônus populacional) para avançar na direção da integração das pessoas com deficiência na sociedade.

Tal processo fundamentou-se, então, na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível. O princípio da normalização, segundo ARANHA,

o apoio filosófico ao movimento da desinstitucionalização, favorecendo tanto o afastamento da pessoa das instituições, como a provisão de programas comunitários planejados para oferecer serviços que se mostrassem necessários para atender a suas necessidades. Como principais resultantes do movimento começaram a surgir novas alternativas institucionais, então denominadas organizações ou entidades de transição – mais protegidas do que a sociedade externa, conquanto menos protegida e menos determinante de dependência que uma instituição total típica.(ARANHA, 1995, p.65).

Tais entidades foram planejadas e delineadas para promover a responsabilidade e enfatizar um grau significativo de auto suficiência da pessoa com deficiência, através do trabalho ou do preparo para o trabalho, envolvendo

treinamento e educação especiais, bem como um processo de colocação cuidadosamente supervisionado.

O ambiente social planejado, que em muitos casos se constituía de experiências de pequenos grupos especiais, era visto como instrumento fundamental para a promoção da normalização do indivíduo.

Ao se afastar do paradigma da institucionalização não mais interessava sustentar uma massa cada vez maior de pessoas, com ônus público, em ambientes segregados; interessava desenvolver meios para que estes pudessem retornar ao sistema produtivo, criou-se o conceito de integração, que para ARANHA era,

fundamentado na ideologia da normalização, a qual advogava o 'direito' e a necessidade das pessoas com deficiência serem 'trabalhadas' para se encaminhar o mais proximamente possível para os níveis da normalidade, representada pela normalidade estatística e funcional. Assim, integrar, significava, sim, localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessário mudanças na comunidade. Estas, na realidade, não tinham o sentido de se reorganizar para favorecer e garantir o acesso do diferente a tudo o que se encontra disponível na comunidade para os diferentes cidadãos, mas sim o de lhes garantir serviços e recursos que pudessem 'modificá-los' para que estes pudessem se aproximar do 'normal' o mais possível. (ARANHA, 1995, p.67).

A nova Política de Educação para surdos de Santa Catarina, mencionada no início deste capítulo, difere, principalmente, por não ter o perfil de querer integrar ou normalizar o sujeito surdo e sim, de trazer para o conjunto da escola as questões de identidade e da diferença do surdo construídas a partir da convivência com seus pares e no uso de sua primeira língua – LIBRAS.

Segundo HALL (1997, p.13), o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ela é uma identidade maleável, que se transforma continuamente “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Esta concepção pressupõe diferentes e variadas culturas e não uma cultura única para todos os sujeitos;

pressupõe a diferença e não a diversidade, que permite a maleabilidade necessária à construção e desconstrução da identidade do sujeito. O sujeito pós-moderno é um sujeito descentrado, ambíguo, polifônico, que tem sua identidade valorizada e contempla a alteridade, se abrindo para o outro.

Devido às muitas formas de organização social, são construídas múltiplas identidades diferenciadas. Para PERLIN, (1998, p.31), a cultura surda é caracterizada por formas diferenciadas de representação visual, “aspectos específicos do surdo: a história, a questão lingüística da estrutura da língua de sinais, a necessidade de comunicação visual, o sinalizar com as mãos, a arte, a educação específica”. Isto colocado, e sem fazer outras incursões sobre os conceitos de cultura podemos inferir, que a cultura surda pode ser caracterizada, especificamente, como uma cultura visual.

Os Estudos Culturais apontam uma distinção entre os sentidos atribuídos às palavras “diferença” e “diversidade”. Em SILVA (Org. 2000 p.73) encontramos:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidades tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais de deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

O autor identifica esta postura como liberal e no mesmo texto (p.76) esclarece:

“A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais”. Ele acrescenta:

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder. A identidade e a diferença não são entendidas preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador; elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com a disputa e luta em torno dessa atribuição. (p.96)

CAPÍTULO 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente trabalho teve como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa no contexto dos Estudos Culturais. Esta parte do pressuposto, de que há uma relação de movimento entre o sujeito e o contexto em que se insere, do objetivo e a subjetividade do sujeito.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2003, p.79)

Somos construídos historicamente, dentro de relações sociais, que nos permitem fazer história e não simplesmente dar nomes às coisas.

O pesquisador, dentro desta abordagem, trabalha com a interpretação dos dados e não somente com a sua quantificação, de maneira, que é necessário contextualizar os conceitos no tempo e no espaço, em cada momento da história primando por seu movimento, pois cada tempo e espaço, institui seus conceitos.

Na abordagem qualitativa o problema de pesquisa se define na exploração e observação do contexto social, e o objeto pesquisado e sua delimitação é fruto da imersão do pesquisador dentro de uma realidade que o intriga a descobrir além das aparências, do que está simplesmente posto.

O pesquisador deve ainda partilhar da realidade pesquisada, não permitindo que suas análises sejam descontextualizadas do cotidiano no qual está inserido. Não somos sujeitos isolados, isto permite ao pesquisador a produção de novos dados a cada dia não ficando o trabalho estagnado. Portanto, houve a necessidade que haja uma observação prévia juntamente com os professores da escola, visando

uma interação/aproximação com os sujeitos da pesquisa, para que o momento da produção dos dados fosse participativo, construtivo, tanto para o pesquisado quanto para o pesquisador, pois o objetivo maior seria o de primar pela ética enquanto relação estabelecida com os professores.

A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem do seu contexto. É problemático para os Estudos Culturais, segundo (HALL, 1997), simplesmente adotar, de forma acrítica, quaisquer das práticas disciplinares formalizadas da academia, pois essas práticas, tanto quanto as distinções que inscrevem, carregam uma herança de investimentos e exclusões disciplinares e uma história de efeitos sociais que os Estudos Culturais estão freqüentemente inclinados a repudiar.

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois ele, na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma bricolage. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto reflexiva. (NELSON, TREICHLER E GROSSBERG, 2002, p. 9).

A produção de dados, deste trabalho, deu-se por meio de narrativas que se constituíram em conversas que partiram de entrevistas semi-estruturadas dentro da escola em que os profissionais trabalham em horários estabelecidos por eles. Por questões éticas seus nomes foram trocados para preservar suas identidades.

Na visão de CRESWELL (2002) as narrativas, têm seu foco direcionado para o estudo de uma pessoa, em particular, reunindo informações através da coleção de histórias no relato de experiências individuais e discutindo o significado dessas experiências para o sujeito, sendo uma forma distinta de pesquisa

qualitativa. Estes aspectos fazem das narrativas micro-analíticas não tendo um caráter etnográfico.

Os modelos de narrativas, ou Estudos Narrativos, segundo o autor, teriam um campo amplo, incluindo: autobiografias; biografias; histórias de vida; diários (relatos particulares), narrativas pessoais; Entrevistas; documentos pessoais; documentos de vida (certidões); histórias de vida/estórias de vida; histórias orais (relatos); etnohistórias; etnobiografias; autoetnografia; etnopsicologia; memórias populares (causos); testemunhos latino-americanos e histórias e memórias glamurosas de pessoas famosas.

Esse tipo de pesquisa narrativa vem sendo muito utilizada no contexto educacional contemporâneo. Esta não provém de nenhum campo específico de estudo, várias áreas da educação em geral, vem fazendo uso dos Estudos Narrativos, com o intuito de documentar e analisar as “vozes” e “visões” dos sujeitos dentro de um contexto social e cultural. É importante esclarecer o tipo de narrativa que foi utilizada, pois cada tipo promove uma estrutura e direcionamento para a condução do estudo que se deseja contemplar.

No presente estudo, utilizou-se um tipo de narrativas: a entrevista. Este tipo de estudo permite que se utilize mais de uma forma de produção de dados, resultando em uma combinação de diferentes elementos. Nesta perspectiva, o pesquisador identifica temas e categorias que emergem com relação ao que este tem por objetivo analisar. Durante a produção e análise dos dados, o pesquisador vai, interage com o participante, permitindo que este (re) signifique seu discurso, pois o tempo e o espaço dos fatos mencionados se diferem.

O centro de análise, dos elementos produzidos, foram as entrevistas semi-estruturadas e a Política de Educação para Surdos, já mencionada.

As entrevistas foram semi-estruturadas. A entrevista, quando não fechada, permite ao pesquisador um caráter exploratório mais amplo, pois há uma maior flexibilidade, e as questões que foram feitas, tiveram por intuito nortear o pesquisador não permitindo que este perdesse o foco principal, o seu objetivo durante o processo.

O entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

A entrevista se desenvolve em uma relação social. Nesse sentido, o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia e profissão, ou ainda, como se não ocupasse determinado lugar na sociedade. A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. (ZAGO; VILELA, 2003, p. 301).

Os participantes deste trabalho, foram dois professores selecionados tendo por critérios: professores lotados na escola Pólo de educação para surdos no município de São José – SC, são professores ouvintes, tendo fluência em LIBRAS, tiveram sua formação iniciada em meados da década de 80, período este em que as políticas neoliberais em educação se instalavam em âmbito global e estão inseridos dentro da nova Política de Educação para Surdos no Estado de Santa Catarina.

A pesquisa caracterizou-se ainda, como sendo um Estudo de Caso, pois as narrativas contemplam a história de um indivíduo e na presente política tivemos as narrativas de duas histórias independentes entre si.

O estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. Que a pesquisa incide sobre uma unidade social significativa significa concentrar a pesquisa em um objeto

circunscrito: estudar determinada escola e não o sistema escolar; estudar determinado grupo de jovens, não a juventude em geral; estudar certas práticas religiosas mais do que as religiões como um todo; analisar um partido político e não a totalidade dos partidos em um sistema político. (MEKSENAS, 2002, p.118-9)

Não implica em um método que se tem a mão todos os elementos da pesquisa que irá conduzir. É um método que permite flexibilização no transcorrer do seu percurso podendo haver mudanças, mas os resultados finais da pesquisa não podem ser generalizados, pois o estudo de caso representa uma realidade localizada.

O estudo de caso possui a especificidade de ser uma pesquisa empírica, mas esta não é simplesmente uma descrição do real como parece se apresentar.

Ao contrário, é preciso que tais 'olhos' sejam municiados de instrumentos analíticos: conceitos, teorias, concepções de filosofia, entre outros. A teoria no estudo de caso não deve converter-se num modelo rígido – como uma 'camisa de força' -, mas por outro lado, também não é dispensável. Sem as referências teóricas que são construídas antes mesmo do momento da pesquisa, não é possível realizar um estudo de caso. (MEKSENAS, 2002, p.124)

O sujeito discursivo não se constitui apenas por atos. Ao dizer nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. O sentido é a história. O sujeito do discurso se significa pela e na história.

CAPÍTULO 5 – COMENTÁRIOS FINAIS: REVENDO CAMINHOS E NOVAS ESTRATÉGIAS

A temática da inclusão ganhou importância no final dos anos de 1990, nos debates no campo das políticas sociais e educacionais, estas em particular, tendo recebido a denominação de educação inclusiva ou inclusão educacional.

O refletir a cerca da constituição da formação dos professores, gerou, dentro das escolas uma angústia para os professores que não possuíam habilitação, salvo raras exceções, se deparam com uma situação de incluir crianças portadoras de deficiência em suas salas de aula completamente despreparados.

Foi propagada a necessidade de reestruturação das escolas para atender a todos os alunos, sob pena da inclusão ser “politicamente correta” no plano do propositivo, mas irrealizável nos termos de sua implementação. A política de educação especial brasileira vem dando mostras de ser um campo fértil para o desenvolvimento dessas idéias em relação aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”.

O Estado de Santa Catarina, preocupado com as questões da inclusão dos surdos devido aos altos índices de evasão e repetência nas escolas, elaborou uma nova Política de Educação para surdos, visando a inclusão dentro do sistema regular de ensino, mas em salas de aulas compostas somente por estudantes surdos, dando preferência a professores surdos e com intérpretes de língua de sinais dentro de cada sala de aula.

O objetivo principal deste trabalho é o de analisar os caminhos formais que os professores ouvintes inseridos em escolas com esta política nova de educação de surdos trilharam para comporem sua formação e neste ponto as contribuições de

GENTILLI (1999), SHIROMA (2003) e SILVA (1999), nos permitiram analisar, com propriedade, esclarecer o momento histórico em que se deu a formação profissional dos professores entrevistados. E enquanto objetivos específicos, queremos identificar os tipos de formação que os professores possuem e analisar os discursos produzidos pelos professores à respeito de sua formação em níveis formais.

Tais objetivos nortearam as reflexões aqui desenvolvidas, que nos levam a verificar os caminhos de formação dos professores ouvintes da escola pólo de Educação de surdos e verificar que:

1. A formação dos professores, aqui mencionados, fora toda diferenciada, no que diz respeito a nova Política. Foi uma formação voltada para a inclusão dos surdos juntamente com alunos ouvintes.
2. As políticas neoliberais em educação contemplam o aligeiramento da formação do docente, em vista de um profissional “técnico”, “competente” e “hábil”, para trabalhar e adaptar-se ao maior número de diversidades possíveis, esvaziando sua formação teórica em detrimento da formação prática e reprodutivista dos ideais neoliberais fragmentando esta formação e “abrindo” vários caminhos – instituições – para propiciar este aligeiramento, preferencialmente com o menor tempo possível nem preocupando-se com a qualidade destes cursos.
3. As políticas de inclusão contribuem para melhorar o controle sobre os fluxos de entrada e saída dos alunos das séries, ciclos e níveis de ensino, melhorando a gestão do sistema educacional. O discurso de “reestruturação” das escolas para promover uma “educação inclusiva” acaba por traduzir-se em providenciar recursos e métodos que sejam mais adequados às condições dos alunos “diferentes”, o que pressupõe

que, para os demais, a escola é satisfatória na sua organização. Nessa perspectiva, as “escolas inclusivas” são identificadas, como aqueles que promovem “ajustes” para receber alunos com “necessidades educacionais especiais”. Nesses termos, a compreensão sobre a realidade educacional cai num enfoque do “desvio” remetendo para uma compreensão funcionalista de sociedade e de desenvolvimento humano.

4. A nova política de educação dos surdos, em Santa Catarina, é uma proposta recente, é um processo em construção e há alguns pontos a serem refletidos, tais como: a formação destes professores para compreenderem as especificidades inerentes aos surdos como cultura surda e identidade surda, conceitos fundamentais na educação de surdos; Aspectos na avaliação destes alunos; A sobrecarga de responsabilidades em cima dos docentes, não lhes permitindo tempo para buscarem um aprofundamento em sua formação juntamente com o acúmulo de funções ocasionado pela falta de profissionais na área da surdez.
5. Os professores aqui inseridos sentem-se “abandonados” dentro desta nova política, como se percebe na fala do professor:

Eu vejo estas salas da nova política para os surdos como salas de pesquisa para ver se essa política vai dar certo ou não e nós não estamos tendo nenhuma orientação enquanto formação continuada para entender melhor esta política eu me sinto eu e os outros professores também abandonados num laboratório estamos sem pai e sem mãe estamos soltos por conta própria. Se nós ficarmos esperando por orientação estamos ferrados. Nós somos profissionais que amamos o que fazemos somos comprometidos com o nosso trabalho e não podemos ficar esperando pela boa vontade dos outros não quero aqui achar culpados para esse abandono, mas eles têm um compromisso conosco e não estão cumprindo, eu tenho um compromisso assumido comigo e com meus alunos e vou ir até o final!
(Pedro)

A que se ter o cuidado para que a nova política não perca suas bases originais que seriam a de dar ao surdo uma inclusão lingüística e cultural envolvendo os ouvintes, mas não partindo deles e sim de seus pares. Estas classes formadas por alunos surdos não devem possuir as características das salas de recursos e nem das classes especiais. Elas vão muito além dessas limitações. Elas permeiam o caminho da constituição de uma cultura que pode trazer para dentro da escola regular a inclusão promovida sem o cunho do poder do ouvintismo.

O processo de formação dos professores na educação especial, opera pela justaposição de profissionais com formações diferenciadas, como se a sua soma solucionasse as desigualdades educacionais que historicamente estão presentes nas proposições políticas desta modalidade de ensino compreendendo que estas políticas de formação são gestadas pelo capital, portanto, estão à serviço dele.

A administração das desigualdades sociais e educacionais é legitimada, por meio de vários conceitos, tais como: “cidadania”, “capital social”, “justiça social”, “solidariedade”. Esse vocabulário acaba por articular um discurso que contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas por política de inclusão.

A nova Política foi construída abarcando o campo dos Estudos Culturais em educação. Não possui o enfoque clínico dado por políticas anteriores a educação de surdos, tratados com sendo portadores de deficiência. Enfoque, este, que fez parte da formação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

As questões fundamentais a serem discutidas, nesta política vão por caminhos diferentes. Passam por questões de identidade, cultura e diferença, uma diferença não patológica, mas de preceitos lingüísticos, de convivência com seus

pares e fundamentalmente a educação vista pelo olhar dos surdos e não dos ouvintes.

A educação de surdos, dentro desta nova Política, considera, entre outras questões, as implicações lingüística dos surdos. Leva em consideração sua cultura e identidade e acima de tudo, busca uma educação que contemple o desenvolvimento cognitivo destes com o intuito de lhes proporcionar sentido e significado, ao mundo que os rodeios sem o intuito da “padronização e da normalização”.

Nesta direção, percebe-se a necessidade de ampliar e verticalizar as pesquisas que tomam por objeto esta “nova” formação que os, profissionais aqui mencionados, estão inseridos e para os demais que estão por vir. O campo teórico a que constitui esta nova política é relativamente novo em termos de pesquisas educacionais e principalmente de formação de professores. Para tanto, é fundamental levar em conta as diferenças individuais como expressão da singularidade humana e, por isso mesmo, como orientadoras de uma busca infinita de recursos e métodos educacionais, se, todavia, perder de vista que o desenvolvimento humano depende da apropriação da cultura naquilo que caracteriza como universal e em suas diferentes expressões.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Quarto de badulaques**. São Paulo: Parábola, 2003.
- ARANHA, M.S.F. **Integração social do deficiente**: análise conceitual e metodologia. *Temas em Psicologia*, nº 2, 1995.
- BÓRON, A. **A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal**. In: SADER, E.& GENTILI, P. (orgs). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.
- BUENO, J. G. S. **A Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores**: algumas considerações. In: BICUDO, M. A. V e SILVA Jr, C. A. da (Orgs). **Formação do educador e avaliação educacional**. Formação Inicial e Continuada. V.2, 1999.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.
- BRASIL. MEC.SEESP. **Portaria ministerial n. 1793**, de 27 de dezembro de 1994. Brasília, 1994.
- BRASIL. **Constituição brasileira, 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- CHACON, M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27/12/1994. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.
- CHAUÍ, M. **O Que é ideologia**. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CRESWELL, J. W. **Educational research**: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey, 2002.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994.
- ENGUITA, M. F. **O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso**. In: GENTILI & SILVA (orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

ESCOSTEGUY, A. C. **Estudos culturais**: uma introdução. In: SILVA, T. T. da. (org). **O que é afinal, estudos culturais?** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão**: crise do capital e fase conceitual no campo educacional. In: GENTILLI, P. (org). **Pedagogia da exclusão social**: crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis, Vozes, 2000.

GANDINI, R. e RISCAL, S. **A Gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil**. In: OLIVEIRA, D. A. e ROSAR, M. de F. F. (Org). **Política e gestão de educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA, V.A. **A educação não-formal no âmbito do poder público**: avanços e limites. In: SIMSON, O.R.de.M.V. PARK, M.B. FERNANDES, R.S. (orgs). **Educação não-formal** - cenários da criação. Campinas: UNICAMP/Centro de Memória, 2001.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo de educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação**; manual do usuário. In: SILVA, T.T.da & GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília: CNTE, 1999.

GIROUX, H. A. **Border crossing** - cultural workers and the politics of education. Nova York: Routledge, 1992. In: SILVA, Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALL, S. **Da diáspora** - identidades e mediações culturais. SOVIK, L. (Org). Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

_____. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

JOHNSON, R. **O que é afinal, estudos culturais?**. In: SILVA, T. T. da. (org). **O que é afinal, estudos culturais?** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9394/96. Um trabalho elaborado pelo fórum paranaense em defesa da escola Pública, Gratuita e Universal.

LEI DE INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA Nº 7852. DE 24 DE OUTUBRO DE 1989.

LOPES, M.C. **Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos.** In: SKLIAR, C. (org). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, F. J. **Gestão democrática e ocupação da escola.** O MST e a educação. Porto Alegre: EST, 2004.

MEKSENAS, P. **Pesquisa social e ação pedagógica.** Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

NELSON, Cary; TREICHLER, A.; GRASSBERG, Laurance. **Estudos culturais:** uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, A.; TINGER, M. **O método (auto) biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde. 1988.

PERLIN, G. **Identidades surdas.** In: Proposta para a Educação de Surdos do Estado de Santa Catarina, 2003.

_____. **História dos surdos.** Caderno Psicológico do Curso de Pedagogia a Distância para Surdos. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002.

_____. **Identidades surdas.** Skliar C. (org) A surdez – um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: 1998.

QUADROS, R. M. de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REFERENCIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1999.

SCHEIBE, L. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século:** análise e perspectivas. 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, ANAIS, Poços de Caldas/MG, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE SANTA CATARINA. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2003.

SHIROMA, E. O. & EVANGELISTA, O. **Profissionalismo**: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M. DE & EVANGELISTA, O. **Formação de professores**: perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In: MORAES, M. C. M. de . (Org). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T.T.da. & GENTILI, P. (orgs). **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. 2. ed. Brasília, CNTE, 1999.

_____. **Teoria cultural e educação** – um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____. **Mecanismos e ideologia para la educación y el seguimiento em la educación de sordos**. Porto Alegre: Seminário I – Filosofia, Pedagogia e Ideologia na Educação dos Surdos, Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED – UFRGS, 1996.

UNESCO,1954. In: **Proposta para a educação de surdos no Estado de Santa Catarina**. 2003, p.16.

WRIGLEY, O. **The politics of 'deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ZAGO, N. CARVALHO, M.P.de. VILELA, R.A.T. (Orgs). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 – TRANSCRIÇÃO: PAULA

Minha Educação formal, segundo grau, terminei no final da década de 80. Depois eu fiquei afastada muito tempo por questões pessoais e só retornei em 98. Eu já era professora quando voltei para a faculdade. Tinha feito magistério. Era professora de 1ª a 4ª série quando eu tinha o magistério. Eu morei cinco anos no Rio, mais ou menos, e retornei em 93, não 92, aí eu fiquei um ano fora da escola depois voltei para a escola. Sabe quando você pega aquela turma que ninguém mais quer? Nesta turma eu já tinha um aluno surdo, coitado, eu digo coitado porque cada vez que eu penso nele. Era bem no período oralista eu acho que no meu pouco conhecimento, porque não tinha conhecimento nenhum de surdo eu ainda consegui alguma coisa porque tinha uma sala de recurso na escola e a professora da sala de recurso ficava muito presente e eu seguido pedia ajuda para ela. No ano seguinte, parece que o caminho leva as coisas, eu tive mais dois surdos e isso para mim era terrível ser professora ouvinte numa turma de ouvintes com dois surdos lá dentro, tem um deles que me marcou muito ele tinha uma pastinha branca e eu dava aula numa salinha assim: era um consultório dentário que foi transformado em uma sala de aula, isso era em Santo Amaro não aqui em Florianópolis, esse menino já estava pela terceira vez na 3ª série ele se fechava naquele mundo dentro daquela pasta, tudo que tu podia imaginar ele tinha dentro da pasta, tudo, tudo, tudo, era muito difícil trabalhar com ele e eu não sabia língua de sinais e muito menos ele. Ele não conhecia a língua de sinais, muito pouco, e a tarde eu tinha um outro aluno surdo e eu acho que ele era até deficiente mental de certo até já o transformaram em um deficiente mental aí nessa busca de ter todos esses alunos eu conheci a Fundação Catarinense de Educação Especial aqui em São José e me encantei pela

estrutura que eles tinham na fundação. Na época, em 93 e 95 eu vim trabalhar na fundação eu trabalhei na fundação quase cinco anos com mental e aí que começou: eu preciso aprender eu lido com pessoas que só o meu conhecimentozinho só lá do magistério não é o suficiente. Aquela sede de aprender, aprender, aprender. Aí veio a oportunidade de fazer o Magister, aí a vida pessoal já estava do avesso já tinha me separado, daí eu fiz o Magister e passei para a educação especial. O magister é um programa do governo do Estado com as universidades ele fez parcerias com a Univali, não com a Unesul, não sei se teve com a Univali e fez um convênio com a Federal para formar Pedagogo na educação especial porque faltava pedagogo na educação especial aí pela fundação eu fiquei sabendo e prestei tipo de um vestibular foi só uma prova para selecionar uma turma e depois eles abriram para mais 50 eu me formei em Pedagogia em educação especial em 2001 e continuei trabalhando. Eu passei no concurso da prefeitura em séries iniciais que não era a minha área, sabe uma coisa que tu faz, mas não era a minha área não estava satisfeita com aquilo, e passei também no concurso do estado e caí na educação de surdos, mas caí de gaiato porque na hora de escolher eu escolhi para deficiência visual porque quando eu entrei na fundação eu fiz cursos em braile então eu tinha um pouco de conhecimento na área visual e como eu não conseguia na área de deficiência mental porque só tinha uma vaga, porque a minha experiência era com deficiente mental, eu sei que nessa história toda peguei para DV fiquei dois meses com DV alguém entrou na justiça e anulou a chamada e uma pessoa passou na minha frente e pegou a minha vaga e só sobrava turma de surdo. Meu Deus eu não sei nada de surdo, eu disse. A já aprendi tanta coisa nessa vida, aprendo LIBRAS, não tem problema, fui para a turma de surdos meu Deus foi uma sensação terrível dentro daquela sala só surdos era uma turma da sala de recurso eram seis crianças, mas aí

tem uma história pior: antes de eu ir para aquela turma a secretaria fez um curso básico com a gente em Camboriú pelo menos uma coisinha ou outra já sabia uma noção pequena mas na hora do concurso eles colocaram 80 horas para uma escola que só tinha 60 horas de vaga adivinha quem ficou sobrando essas 20 horas? Eu. Aí eu conheci a professora Márcia, que a gente trabalha juntas até hoje, naquele ano a gente trabalhou juntas numa sala de surdos não tinha nada de projeto nem proposta e a gente atendia eles de segunda a quinta porque a Márcia tinha outros períodos e atendia eles a tarde toda. São crianças que alguns deles estão aqui hoje nesta escola na mesma faixa etária, de cinco a seis anos, então, assim foi meu primeiro ano de experiência com os surdos. Aí eu fui fazer uns cursos de capacitação fui uma vez ou duas na associação em São José, mas eu não achei eles nem um pouco receptivos com uma pessoa que estava chegando. Sabe quando tu chega num lugar que tu te sente muito mal? Isso me criou uma impressão muito ruim na associação de surdos eu não sei se não fui num dia muito propício mas eu só podia ir naquele horário eu me senti um peixe fora d'água na associação, foi uma experiência muito ruim aí no ano seguinte eu e a Márcia dissemos: como que essas crianças vão ficar numa primeira série com ouvintes? Então ficava naquela as duas achando que ia resolver o mundo. Montamos uma proposta, um projetinho, conversamos com o pessoal da escola eles foram muito receptivos com a gente aí a gente fez uma proposta, já que eu tinha 20 horas sobrando e o estado ia me pagar de qualquer jeito, então que eu pudesse ficar junto com a professora da primeira série e isso foi um auê porque a gente não sabia dessa proposta de educação para surdos eles levaram a gente para uns dois cursos em dois três anos, mas eles nunca falaram isso pra gente nunca falaram a gente está se mobilizando estamos com estudos eles nos falaram que nós estávamos indo totalmente contra a proposta. Mas que

proposta? Aí nós passamos a conhecer a dita proposta e daí como tinha esse grupo de surdos, eram seis surdos na primeira série, mas aí eu dizia para eles: eu vou ganhar sem trabalhar não tenho turma porque eu não posso ficar com a professora da primeira série? Eu tive que brigar para poder ficar com a professora da primeira série por que assim eu ia perder regência de salário se eu ficasse na escola sem trabalho o estado não ia me demitir porque eles tinham me efetivado então eu sei que passei aquele ano, foi um ano terrível, porque a professora tinha um método silábico muito tradicional e eu estava naquela sala com seis alunos surdos que eram sob minha responsabilidade e dela, mas muito mais de minha responsabilidade e outros mais ou menos 28 alunos ouvintes e assim para a professora se ela começasse com a letra B ela repetia vários dias várias palavras com B ela começava com as sílabas depois com as palavras, um método bem tradicional bem silábico. Daí a gente tentou várias vezes, eu e a Márcia, porque a Márcia, atendia eles em sala de recurso, explicar tentar mudar fazer uma forma diferente de trabalho eu dava aula para os alunos e ela sentava daí a dificuldade estava em como eu ia assumir a turma de 28 e dar atenção para os surdos? Eu não podia ser a coordenadora do trabalho a dirigente eu estava ali para auxiliar no trabalho eu fazia a tradução para os alunos surdos, mas o problema que eram palavras soltas: bola, balão, uma vez nós rimos ela colocou vala, valinha, valão para um surdo de primeira série. Que significado que tem para uma aluna surda? Queria por que queria saber o que era vala, valinha e valão aí eu fiz o sinal de vala e fiz pequenininho mas ela não se conformava aí eu subi na mesa e ficava tentando mostrar para ela as diferenças, então foi uma experiência assim, boa porque eu aprendi, mas enquanto professora, uma experiência ruim porque os meus alunos saíram escrevendo bastante palavras mas sem nenhum sentido para eles. Eles escreviam os números até cem em dois

minutos, hoje eles não sabem, quer dizer agora eles já sabem um pouco, mas quando chegam na segunda tudo já foi embora porque não tem significado daí a gente começou a trabalhar com a turma de surdo. Por enquanto eu estou falando só da formação, daí começamos com a turma de surdos achando que ia resolver todos os problemas que em um ano todos iriam sair lendo o português igualzinho aos ouvintes era o que eu pensava, juro por Deus, que era o que eu pensava e o discurso da primeira aula inaugural desta proposta nova foi em cima disso do pessoal da fundação do secretário de educação. Era uma parafernália de gente saiu no jornal, televisão coisa de louco, isso o ano passado (2004). Começamos o trabalho foi, foi, foi, e aí tu passa a ver que não é nada daquilo que tu espera que tu vê que a dificuldade da aquisição da língua escrita é muito mais profunda não é só uma questão de língua, de primeira e segunda língua, não é por que agora a professora fala um pouco de LIBRAS, eu não tenho proficiência o suficiente em LIBRAS, pra dizer que eu falo perfeitamente LIBRAS mas já tenho uma proficiência um pouquinho melhor, e que isso resolve tudo porque não resolve. Trabalhava um texto, algumas palavras chaves deste texto na outra semana ninguém lembrava nada aí tu passa a perceber que a questão é muito maior, eles não se apropriam da escrita com facilidade e aí vem todas as dificuldades. Aí nessa turma foi juntado tudo que foi aluno da redondeza para formar uma turma, tinha alunos de várias idades de sete anos até doze anos e daí vem às dificuldades as dificuldades daqueles que se acostumaram a só copiar, copiar beleza, copia, daqueles que se acostumaram a ficar numa sala de aula e não fazer nada porque estão numa turma de ouvintes a professora mal olha enfim, as dificuldades de todos. Chegou no final do ano, para mim, estava indo tudo bem eu estava fazendo o meu trabalho vendo que os resultados eram pequenos, mas chegava aqui, pelo menos alguma coisa pelo

menos com relação a conceito eu sei que eles estão elaborando conceito eu tinha certeza que estava conseguindo passar, o problema estava na escrita Daí vem a queixa dos pais porque os alunos não aprenderam nada porque o caderno não tinha nada e daí até esses dias nós estávamos numa reunião pedagógica e alguém disse: caderno cheio cabeça vazia. Eu achei muito legal esta expressão eu nunca tinha escutado foi a primeira vez aí foi todo um questionamento e veio a questão da avaliação e agora vai passar todo mundo? E aí o que se faz? Ficou uns três ou quatro, pra não separar o grupo, que eu fiquei com aqueles de muita dificuldade e pra não separar o grupo já que eles ainda têm três anos de caminhada, infelizmente, a gente tem que seguir um programa como era um grupo coeso então esse ano para mim mudou tudo passei trabalhar 40 horas, só com surdos, e saí da turma de ouvintes. Neste último ano, junto com a turma de ouvintes, eu trabalhei ainda com séries iniciais numa escola que se diz de inclusão e um ano eu trabalhei com um cadeirante, um surdo e um autista tudo isso numa turma só essa é a dita inclusão de Santa Catarina, uma loucura. Eu saí da primeira semana de aula de escola como se fosse dezembro já, e daí o ano passado como a escola ficou maior mudou de prédio eles dividiram: os deficientes ficam com um professor, a Paula fica com os surdos, pois já tem experiência com LIBRAS, mas foi uma experiência muito ruim, é como eu digo, ruim porque eu trabalhava numa turma de surdos e a tarde numa turma de ouvintes com surdos só que eles perdiam muito porque assim, quando tu começa a explicar ou tu fala primeiro e depois tu fala em sinais o problema é que o ouvinte nunca te dá sossego nessa hora e o surdo nem vai perguntar primeiro porque ele não entendeu ainda, porque tu arressem começou a explicar e daí o ouvinte já que saber outra coisa daí tu sai daquele que tu estava explicando e passa para outro sem ter dado a devida explicação para o surdo daí eu me perguntava esses surdos

não deveriam estar aqui eles estão perdendo e eles vão estar sempre perdendo primeiro que intérprete, em sala eu nunca trabalhei de intérprete em sala primeiro que eu não domino totalmente a língua de sinais e eu não sou intérprete de sala eu sou professora de sala, então eu tinha que ensinar tanto os alunos ouvintes quanto os alunos surdos era muita responsabilidade. Tinha uma outra professora comigo, mas assim, acabava caindo a responsabilidade sobre mim que era a professora efetiva e que era a titular da turma então foi uma experiência legal eu poder perceber que pro surdo a melhor coisa é ele estar na sala dele, no grupo dele, porque ninguém vai me tirar a atenção a não ser eles mesmos, não vai ter ninguém falando comigo eu vou ter que me virar para dar atenção e deixá-los porque era isso que acontecia tem tudo isso numa turma de ouvintes. E a formação, a minha formação, com relação a língua de sinais, foi quase toda em capacitação, agora que a associação passou para essa escola e eu passei a ter mais contato com alunos surdos maiores e aí que eu passei a aprender mais, só que daí vem a questão do tempo porque assim, qual é o tempo que eu vou ter para ir na associação que é o lugar onde eles se encontram: nenhum. Daí eu te pergunto: aonde que a família fica nesta confusão toda? Onde que fica tua vida? Eu trabalho 60 horas! Já fui em algumas outras coisas, mas aprender mesmo foi na capacitação. No horário das seis que eu chego na escola eles estão todos lá, sexta feira a escola é morta, tem ouvinte também, a escola funciona com supletivo de 5ª a segundo grau e tem três turmas de surdos e três de alfabetização com deficiente mental é separado a turma de surdos, é só de surdos, então eu vi que a escola é morta na sexta porque os ouvintes não tem aquilo de chegar no ambiente e ficar conversando e o surdo tem. É a coisa mais linda de ver ele não tem o dom da fala, não conseguem expressar o oral, mas tem a fala da mão, mas eles pra se comunicar é muito mais que o ouvinte

porque os ouvintes são amigos na escola, mas eles entre si mal se conversam, como eu sou coordenadora deles eles vem conversar comigo o problema do amigo. Tão interessante porque não é uma coisa que tu vê na nossa cultura hoje é uma coisa que se perdeu. O problema é do cara, ele que resolva, e eles não, se o amigo tá doente, brigou com o namorado, então às vezes, lá é de 5ª à 8ª eu interpreto as aulas de história estou começando devagar nem sei se aquilo é interpretação ou é dar aula ainda não descobri porque a professora não sabe direito aí tem hora que eu já vou lá e explico já vou mais afundo pra ver se eles entendem direitinho então é mais uma aula do que uma simples interpretação. A minha formação é mais dentro dos caminhos formais, fora eu fiz bem pouca, fora o que tu vai buscando de leitura e daí a informal vai pela própria leitura é o que eu tenho mais acesso. Alguns textos, alguns leituras, alguma palestra na universidade que tu sabe que vai acontecer, aí tu pede pra ir. É uma coisa que eu nunca tive problema em nenhuma das escolas que eu trabalhei em três anos que eu estou nesta função nunca tive problemas. Para eles me liberarem tem que ter consciência se é uma coisa que eu já vi, eu não vou de novo, é sempre eu e a Márcia a gente faz uma parceria legal. A gente fez o curso com o Rodrigo na Universidade. Essa foi informal porque foi por conta própria, então a gente pediu liberação da escola eu trocava com as professoras que também são professoras de surdos para nós nos revezarmos para poder fazer os cursos. A gente aprendeu bastante só que era o básico, que era uma coisa que a gente já tinha, mas mesmo assim, só o fato de encontrar outra pessoa, porque até então era sempre o Luis ou o Paulo que davam os cursos, então era outro surdo, outro jeito, com outra experiência de vida, então foi bem interessante aquela disciplina que a gente fez na Federal. E no mais é buscar em livros. A minha educação no Magister habilita em todas as áreas da educação especial, que pra mim, como eu me voltei para

educação de surdos, eu acho que ela foi um pouco falha. A gente teve 60 horas de DM, 60 horas de DA, 60 horas de DV e 60 horas de condutas típicas que é mais para autista aqueles que não tem diagnóstico, foi muito pouco se tu pensar na formação porque uma época parece que eles formavam voltado para uma área só e agora eles formam para todas as áreas e na verdade nossa formação era para que a gente fosse integradora da inclusão. A formação foi toda para ser inclusão daí tu chega e se depara com coisas do tipo: vai existir uma cidade surda, uma escola surda, vai de encontro com tudo que a tua formação havia pregado. Quando eu li a proposta nova para os surdos eu disse: e agora? Primeiro diziam que tem que integrar, integrar e ponto final. Todo mundo junto e agora troca tudo. Quando eu conheci a proposta eu fiquei meio confusa, que história é essa agora, como isso vai ser? Mas hoje, com quase um ano e meio dentro dessa proposta, eu não vejo o surdo junto com uma turma de ouvintes. Hoje, eu ainda tava trabalhando com eles eu estava trabalhando matemática, porque como o tempo era pequeno, por causa do cinema, a matemática é uma coisa lógica é diferente do que se tu for trabalhar um texto, e a professora de educação física entrou na sala e foi olhar o caderno deles e comentou: como eles estão bem! Né professora? É eles estão indo, estão indo, tem alguns que estão bem outros nem tanto, mas o que eu quero dizer é que agora eles estão fazendo. Eles estão juntos alguma coisa eles aprendem eles podem não estar dando conta de tudo, alguns podem não estar dando conta de tudo mas com certeza, uma turma, sem saber nada, eles não vão sair. Nas turmas com ouvintes, eles ficam muitos desparelhos. Tem um menino de 12 anos que a impressão que eu tenho que ele parou no tempo, estacionou ali, coisas que ele sabia fazer ele não consegue mais não sei se sou eu, ou o que é há. Outra coisa, não para e avalia seu eu disser isso, não é verdade. Normalmente o que acontece:

eles chegam lá na secretaria e alguém traz aqui para conversar conhecer a turma, até porque algumas famílias ainda têm receio querem que os filhos fiquem em salas de ouvintes, eu vou conversando com a família e vou perguntando o que ele faz. Como que ele escreve? Até semana passada, tem um menino novo na 3ª série que o pai queria que eu o colocasse na 2ª e o menino chegou junto com o pai e num instante ele já se envolveu foi com a instrutora surda da sala e eles estavam trabalhando matemática e ele já fez as continhas rápido e o pai: ele sabe escrever palhoça, computador, escreve o nome da família inteira, mas ele não sabe que B e A dá BA. Então pai, se tu está falando que ele faz tudo isso, ele está bem além da 2ª série. Ele vai aprender porque ele viu as palavras em textos nos contextos destes textos porque hoje eles conhecem três, quatro palavras amanhã já aumentam um pouco esse vocabulário e vão aumentando esse vocabulário, mas com significado e não palavras soltas, se a gente percebe que o desenvolvimento está aquém daquela série a gente procura conversar para fazer uma possível troca porque é difícil para a criança, por exemplo, estar na 3ª série e de repente ter que ir para a 2ª série a gente tem que conversar explicar. Eu recebi uma aluna na 2ª série e conversei com a mãe, mas sabe quando tu percebe que tem alguma coisa escondida, ela disse que a menina era muito boa nas primeiras séries, ela fez dois anos de segunda, e não queria mais fazer sinais, não queria fazer mais nada, que ela é esperta mas é preguiçosa eu hoje gostaria de trocar essa menina para a 1ª série. Ela tem muito pouca língua de sinais e a mãe esta com uma barreira, não quer de jeito nenhum. Ela diz que ela já fez dois anos de 2ª série. Eu conversei muito com a mãe, ela é uma pessoa bem simples, não tem muito conhecimento, e eu disse pra ela que ela não tem que se preocupar com o tempo porque ela é uma criança, que está sempre atrás dos outros, o trabalho que os colegas dela estão desenvolvendo está além

dela. Aquela parte do corpo humano, que eu estou trabalhando com eles, ela até se esforça um pouco para acompanhá-los, nos primeiros dias, ela não queria nem copiar eu dizia escreve para mim e ela só dava risada, não fazia nada, como se ela não quisesse me entender, só que daí eu passei a perceber que ela me entende, ela não domina a língua de sinais mais algumas coisas ela entende, tu percebe que está te entendendo, mas faz de conta que não. Aí eu passei a fazer junto com ela eu tive que conquistá-la, foi mais uma conquista de gostar de verdade, do que de ensinar, como ela gostou de mim mais no sentimento ela está fazendo um pouco mais de sinais. Teve uma situação que ela chegou mascando chiclete, tem uma regra na escola que não pode mascar chiclete, se é regra, não pode e ponto final. Serve para todos, aí todos os colegas começaram a me mostrar que ela estava mascando chiclete, como eu sei que ela é uma criança carente alguém deve ter dado, e eu não ia tirar o doce da boca da criança, eu deixei um pouco, até sair um pouco do açúcar, pelo menos, e aí pedi para ela jogar o chiclete fora. Primeiro ela fez que não me entendeu, não teve jeito tive que levá-la até o lixo. Pronto ela fechou o bico comigo, fechou para balanço. Ficou brava comigo não olhou mais para mim. Aí eu disse para ela que não podia mais estar se fazendo de boba, porque tu sabe que na escola não pode mascar chiclete, aí expliquei para ela. Ela foi embora eu fiquei curiosa para ver como ela iria retornar no outro dia, graças a Deus deu tudo certo. Hoje, eu não tenho mais dificuldade de me relacionar com ela acho que foi meio um teste para ver como a professora reage, será que ela reage como a mãe que foi na loja comprar uma camiseta para o irmão e ela enlouqueceu que queria uma também e a mãe acabou comprando para ela. Eu disse pra mãe tu me desculpa, mas tu errou. Deixa ela gritar, espernear, se jogar no chão, mas tu não podias ter feito a vontade dela. Então o que a gente, fez marcamos para ele vir conversar com a orientação pedagógica da

escola, porque a gente não tem supervisão nem orientação é a administradora da escola que vai conversar com ela. A administradora tá meio que assumindo a função. Eu tenho certeza que o trabalho que está sendo feito lá na primeira série, ela vai se encontrar melhor, vai dar conta melhor e vai ter um pouco mais de base mas a mãe está com muita resistência. Dentro da minha formação formal eu tive como linha de trabalho o interacionismo – Vygotsky – do início ao fim. A gente viu um pouco de alfabetização de Dow, dentro da teoria de Reuven Fauerstain, mas foi só um pouquinho, o restante foi toda embasada na teoria Vygotskyana, então a formação foi toda voltada para trabalhar a inclusão, mas é como na interpretação de surdos, eu nunca li nada que Vygotsky tenha escrito de próprio punho sempre foram traduções e quem traduziu pode ter mudado o sentido e foi traduzido em mais de uma língua a mesma obra primeiro pro inglês, depois para o português, então olha o quanto a gente não deve ter perdido nestas traduções. Eu li algumas coisas depois e achei que Vygotsky tava dando ênfase para a linguagem e falando dos surdos eu acho, fico no achismo. Eu acho que dentro da proposta nova, o interacionismo funciona, mas entre eles. Os surdos, a socialização que existe aqui na escola, entre surdos e ouvintes é muito restrita. Os surdos brincam muito entre eles na hora do recreio e aceitam um ou outro ouvinte que se aproxima só que essa aproximação não flui, não vira uma amizade. Eu acho que é por falta de comunicação não é por que o surdo se retrai num canto, eu vejo que a barreira da comunicação existe tanto, surdo com o ouvinte, como o ouvinte com o surdo, eles acabam desistindo das brincadeiras. Agora, com os maiores da 4ª série, eu vejo isso acontecer mais, eles contam histórias de namoradinhos, outras histórias diferentes dos pequenos, a integração é maior. Com os maiores, os ouvintes interagem bem com os surdos maiores, as vezes fazem eles até de bobo, no sentido que eu nunca vi uma turma

pra brigar tanto quanto os surdos, qualquer fofuquinha vira numa briga e aí os ouvintes botam pilha, aí vira numa confusão eles são sacanas mas os surdos também são sacanas com os ouvintes. Esses dias a professora de educação física veio falar comigo dizer que os meus alunos estavam dando soco nos outros, então tudo isso acontece. Aqui na escola nós temos só um intérprete que trabalha com uma aluna do 2º grau, não tem um intérprete para dar conta de outras coisa. Se chega alguém lá na frente, na secretaria, tem que ir ou eu ou outra professora. É interessante quando vou fazer uma interpretação numa aula de artes, por exemplo, o professor quer falar pra mim primeiro, daí eu explico, tu fala para eles que daí eu interpreto. Eu trabalho toda noite lá no interativo e aqui de manhã e a tarde. Eu trabalho 60 horas e um salário de miséria e daí não sobra tempo pra fazer nada, por exemplo, eu gostaria de fazer um mestrado mas que tempo que eu tenho. Primeiro que eu vou ter que parar de trabalhar um período e daqui um pouco todos os períodos, porque o mestrado não deve ser fácil eu posso tentar pedir uma licença, mas o salário base é tão baixinho e se tu sai de sala eu perco mais da metade do meu salário, que já é muito pouco. Em Santa Catarina, ter salário por função gratificada, por exemplo, por ter um aluno especial incluído na sala, eles dizem que isso é preconceito. Eu trabalhei quase cinco anos na educação especial, trocava fralda, dava banho, tudo que um aluno com paralisia cerebral precisa, eu fazia. Nem insalubridade, porque a partir do momento que tu faz a higiene de uma pessoa tu está se expondo. Uma vez levei uma cabeçada no olho, fiquei 20 dias com ele roxo. Nem licença para ficar em casa, pra sarar meu olho roxo, pra não precisar ficar por aí andando com daquele jeito, eu consegui. Infelizmente, em Santa Catarina, o salário é muito baixo. Eu fiz 60 horas de educação especial fora a formação continuada, porque aqui a legislação diz o seguinte: de três em três anos os cursos que tu fez

não valem mais, mas se eu pegar todos os cursos que eu já fiz até hoje vai dar mais de 2000 horas. A maioria desses cursos, foram aqui em Santa Catarina, pra não dizer que eu não fiz nada fora eu fui num congresso da APAE, em Bento Gonçalves, Eu vou ter que terminar de criar meus filhos para depois começar tudo de novo. Eu sei que vai sair uma pós em parceria com a escola técnica e a UFSC para educação de Surdos, que é gratuita, porque a pós aumenta um pouquinho o meu salário, parece que vai ser em agosto se não sair eu vou fazer daquelas bem rapidinha que paga pouco e estuda pouco, porque infelizmente uma pós-graduação em educação especial na UNISUL, que eu já recebi propaganda, é trezentos e poucos reais dá onde que eu vou tirar pra pagar!”.

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO: PEDRO

Eu sempre gostei de estudar, toda a vida desde pequeno. Comecei estudando fazendo o magistério toda vida eu sempre gostei de trabalhar com os alunos mas na área da educação especial eu não tinha esta experiência ainda. Meu primeiro emprego foi na educação especial eu comecei com paralisia cerebral, alfabetização. Eu fui convidado para trabalhar numa sala com a inclusão há dez anos atrás era integração na verdade e tinha alunos surdos que hoje estão na escola técnica. Eu comecei assim aprendi muito com a educação especial. Comecei com uma sala de paralisia cerebral tinham quatro alunos. Eu comecei minha formação no início da década de 1990 com o magistério e depois fiz Pedagogia na UNIVALI de Biguaçu. Então comecei a trabalhar com os alunos e teve uma coisa que me despertou uma atenção especial: o surdo porque eu era muito acanhado, muito envergonhado e da forma como eles se expressavam eu pude me soltar mais. É graças ao surdo o trabalho que eu faço hoje eu morro de paixão por que eu era muito fechado muito envergonhado e com eles eu pude aprender e me soltar um pouco mais. Eu assumi uma segunda série de ouvintes e tinha só um aluno surdo e comecei a trabalhar nesta turma sem ter nenhuma experiência em LIBRAS. Nesta turma tinha uma média de 30 alunos. Eu tinha um cadeirante, um cego e um surdo, ou seja, várias especificidades. No primeiro ano tinha mudança de professores e eu fui convidado a trabalhar em uma sala de recurso. Tinha surdos lá. Eu nunca esqueço a minha fala que eu disse que não sabia trabalhar com surdos daí o pessoal da equipe técnica daquela época disse vai Pedro tenta, tenta e eu fui e aprendi muito fiquei de junho a dezembro., resumindo no outro ano me deram 40 horas de sala de recurso, mas porque o trabalho que foi feito a família acreditou no

trabalho e eu acabei aprendendo rápido. Logo eu fiz um curso de LIBRAS eu costumo dizer que se a pessoa gosta do que faz e faz com o coração é bem feito. Eu fiz o curso de LIBRAS na escola técnica aqui em São José, foi um ótimo curso foi o básico, mas eu aprendi muito, pois me dediquei muito. Então em 1999 eu comecei a trabalhar 40 horas em sala de recurso só com alunos surdos era em média 12 crianças e eu fui adquirindo experiência resumindo eu fui convidado na época para dar algumas acessórias em vários locais de Santa Catarina Camboriú, Itapema, excelente o trabalho. Por forças maiores eu tive que deixar a sala de recurso eu era contratado não era efetivo daí o efetivo veio assumir e me tiraram. Os alunos fizeram um movimento bem grande não queriam que eu saísse enfim eu não poderia deixar meus estudos e sempre continuei com os surdos em sala de aula 1999, 2000, 2001 sempre com surdos em sala de aula. Em 2003 peguei uma turma que tinha autista, cadeirante, cego e cinco surdos a gente trabalhava em dois professores e tinha também uma intérprete naquele ano eu trabalhei um projeto “contando histórias” foi muito interessante e significativo para eles os ouvintes juntamente com os surdos então a minha monografia foi em cima da inclusão do surdo eu aí já trabalhava manhã, tarde e noite com os surdos eu tinha paixão por este trabalho. Em 2004 fui convidado para trabalhar aqui nesta escola na sala de recurso com os aluno variando da quarta série jovens e adultos eu também trabalhei. Então agora em 2005 eu estou só com a primeira série de surdos. E que foi gratificante continuo meu projeto agora só com os surdos. De tarde eu trabalho com autistas e com cadeirantes, mas eu quero é continuar com os surdos que é por quem eu morro de paixão em trabalhar sabe é uma coisa de coração os surdos percebem isso as pessoas que convivem comigo também. Eu quero ver se faço pós e o mestrado na área da surdez eu quero me aprofundar cada vez mais neste tema na área da

surdez. Eu quero muito continuar com este grupo, mas não depende só de mim eu gostaria que o governo olhasse para as pessoas que estão preparados não olhasse só para o meio político os professores que tenham experiência eu já tenho o diploma de Pedagogia não tenho habilitação para educação especial eu saí com habilitação para séries iniciais e educação infantil, mas tenho experiência com alunos surdos e outros tipos de educação especial ver realmente o profissional que faz o trabalho acredita no trabalho o projeto que eu apresento até hoje se mostrou muito significativo para a aprendizagem do surdo a partir de cada história é trabalhado todo este conhecimento, português, história, geografia, eles não esquecem é este projeto que eu gostaria de trabalhar no mestrado. Eu gostaria que os governantes olhassem este lado se o professor tem experiência porque tirá-lo de sala de aula e colocar um que nunca viu nada de educação especial. Eu acredito no trabalho que eu estou fazendo te digo de cadeira e eu quero muito continuar. Eu fiz vários cursos na área fiz curso de intérprete, na área do autismo e outras deficiências, mas o foco maior foi na surdez eu fiz aqui em Santa Catarina os da surdez. Eu tenho as três visões na educação de surdos: a sala de recurso, o surdo na sala com ouvintes e agora o surdos só em sala de surdos. Na inclusão eu fiz minha monografia voltada para o surdo no sistema regular toda voltada na linha de vygotsky, sempre trabalhei com Vygotsky toda a vida eu tinha a visão de ver o surdo incluído. Agora com a nova política dos surdos dentro do ensino regular em turmas só de surdos eu vejo a diferença. Quando eu trabalhava a inclusão eu acreditava nela que dava certo hoje voltando ao passado eu vejo que não tem como. A inclusão pode ser feita assim na hora do pátio quando eles estão conversando mas é necessário só uma turma para os surdos é interessante porque esta política vai somente até a quarta série depois eles vão para a sala com os ouvintes mas têm um intérprete junto e eles interagem

maravilhosamente com os ouvintes. Nós temos aqui uma aluna que está no Ensino Médio e é fantástico o quanto esta turma parece que se humanizou mais depois que ela foi para lá. A turma presta homenagens a ela e está aprendendo LIBRAS. Aquela menina é uma verdadeira preciosidade que a gente vai perder quando ela for embora a idéia é que ela vá para a escola técnica que lá eles oferecem mais condições e ela quer ser professora, mas será uma perda muito grande. A integração dela na hora da educação física na hora do intervalo com as amigas é maravilhosa ela conversa dá risada com as amigas parece até que ouve ela está envolvida no processo da escola ela participa de tudo. É uma das melhores alunas do colégio não quer privilégios ela aprende por que quer ela tem consciência que só vai conseguir alguma coisa na vida através do estudo. Se nós reunirmos todo mundo na escola te garanto que você não descobre quem é a surda de tão integrada que ela é. Então eu te digo a visão que eu tenho do ensino regular é que tem que ser separado mesmo de primeira a quarta é a base do ensino depois colocando um intérprete a coisa vai embora fazendo uma boa primeira, segunda, terceira e quarta série fica muito melhor é claro que tem que ser um professor bem preparado que conheça a inclusão que conheça a realidade dos seus alunos eu trabalho a mais de 12 anos com a educação especial eu lido com ela de manhã, tarde e noite a bagagem que eu tenho acredito ser muito significativa eu trabalho de perto com meus alunos a alfabetização se for parar para pensar trabalhar com ouvintes também é difícil imagina com o surdo junto na sala com o ouvinte é mostrar o nome o número a letra mas de uma forma significativa e o maior retorno é quando eu vejo que eles vão passar para a segunda série por exemplo, eu estou com estagiários na sala de aula eu procuro explicar bem como eles devem fazer, eu uso retroprojeter o visual para eles é muito bom para entenderem tudo dentro de um contexto minha

preocupação maior é esta tudo dentro de um contexto eu trabalho tudo junto português, matemática, mas de uma forma muito significativa é importante trabalhar todas as áreas do conhecimento eu faço isso dentro das histórias. Estas histórias, por exemplo, eu trabalho a casa sonolenta eu trabalhei os animais os animais estão conosco desde o início do ano dos três porquinhos eu enfoquei o tipo de moradia, a branca de neve eu trabalhe entre outras coisas, os números as questões de família eu quero fechar o projeto este ano com meu “amigo diferente” o tema já diz contando e vivenciando histórias é para ser de uma forma muito significativa se você for perguntar para eles cada história eles não esqueceram até hoje todas as histórias são vivenciadas com eles, fitas de vídeo, retroprojeter a rotina de sala de aula é outra coisa fundamental para o aluno surdo. O professor que é professor que está voltado para a inclusão para a educação se organizar saber o que vai trabalhar com seus alunos naquele dia isso é fundamental. Meus alunos tem, por exemplo, o momento da brincadeira quando acaba eu dou o sinal e pronto eles sabem que vamos começar outra atividade eu atrelo tudo a figuras para que eles me compreendam melhor independente se for a primeira ou a quarta série é significativo fazer isso com eles todo dia eu escolho um ajudante do dia você não faz isso com os ouvintes, então é a mesma coisa com o surdo. Outra atividade para trabalhar o nome, por exemplo, e ver quem veio ou não para a sala de aula eles colocam no quadro e já trabalham as letras do nome de quem está faltando depois eu pergunto quantos meninos e meninas tem na sala é assim vivendo e aprendendo com o grupo eu tenho certeza que eles estão aprendendo de uma forma significativa e prazerosa.

Na minha sala eu tenho nove alunos. Quando trabalho o português, por exemplo, é um pouco mais trabalhoso porque surdo tem dificuldade de se apropriar do português, mas se o professor tiver experiência se o professor já está engajado

neste trabalho conhece o grupo ele não vai sentir dificuldade eu faço uma atividade que chamo de atividade relâmpago não é prova eu mostro a figura e pergunto como se escreve a palavra a aquisição do português é um processo se ele troca algumas letras tudo bem o ouvinte quando está se alfabetizando também troca é um processo e aí que entra a experiência do professor de considerar a hipótese desta criança, mas é difícil sim para o surdo se apropriar do português escrito o professor tem que trabalhar dentro de um contexto. Nós tivemos aqui quando a inclusão começou alguns alunos que nós tínhamos que matricular que ficavam por aí incluídos na escola, mas excluídos do contexto com os outros alunos e professores porque ninguém sabia o que fazer com eles era uma agonia muito grande para todos nós professores eu conversei com a fundação que não era por aí que nós iríamos conseguir incluir estes alunos eles querem que abram as portas da escola para estas pessoas, mas nós temos que ter profissionais especializados que saibam como trabalhar estas crianças eles acabaram isolando muito mais porque tiraram eles da onde estavam aprendendo e colocaram aqui na escola jogaram dentro de uma sala junto com os ditos normais. Você pega professores com 30 anos de magistério que anda pelos caminhos bem tradicionais e joga na sala dele um aluno surdo este aluno não vai aprender nunca e esta professora não vai conseguir ensinar. Quando eu fui fazer minha faculdade eu queria ter feito para a educação especial, mas eu fiz em universidade particular não tinha como fazer para educação especial o curso não oferecia esta habilitação então eu pensei faço na educação infantil e séries iniciais e depois eu me especializo na educação especial. É uma coisa que eu morro de paixão desde pequeno é por estudar, mas eu sou casado não tenho filhos e nem penso em ter no momento eu vivo em casa alugada e na época em que eu estudei ela não estava estudando aí eu terminei a minha faculdade e

disse a ela que agora ela iria fazer uma faculdade ela também faz faculdade de Pedagogia ela não tinha muita vontade de estudar, mas eu tento incentivá-la ao máximo porque é importante que ela pelo menos termine a Pedagogia diferente de mim que tenho uma vontade louca de continuar chego a me coçar para continuar, mas preciso terminar de pagar a faculdade dela não há condições de pegar mais despesas eu to esperando que saia alguma especialização na área, mas vai ser complicado conseguir dar conta financeiramente até apareceu uma especialização, mas não era na área da educação especial não adianta fazer uma coisa que a gente não gosta só para fazer. Eu fiz Pedagogia aprendi bastante com ela, mas eu quero mais não quero para por aqui quero aprofundar na minha área quero continuar trabalhando minhas 40 horas não é questão de querer abraçar o mundo, mas eu me acostumei a trabalhar 60 horas se for preciso diminuir uma carga horária eu para porque tem que estudar realmente. Quando eu fazia pedagogia eu sempre chegava atrasado na UNIVALI tinha que conversar com o coordenador para explicar que eu trabalhava até um horário que não ia dar tempo de chegar na hora certa na faculdade mas graças a Deus eu consegui porque eu além de estudar trabalhava com o EJA e alfabetizava duas primeiras séries e acabei conseguindo por isso que eu digo quero fazer uma especialização dentro da área da educação especial se abrir eu estou dentro. Parece que o ano que vem eles vão abrir uma especialização nesta área mas vão dar preferência para quem trabalha com surdos este ano eu estou trabalhando o ano que vem eu não sei. Então eu estava pensando em fazer a inscrição para o mestrado na UFSC mas se eu passar vou ter que deixar de trabalhar pelo menos um período. Então eu quero muito continuar mas um passo de cada vez preciso esperar um pouco a minha esposa terminar pois a faculdade é particular dá para comprar três carros quatro anos de Pedagogia. Eu tenho uma

imensa vontade de continuar. Dentro desta nova política para educação dos surdos eu sinto muita insegurança, instabilidade porque há professores e professores independente de ser ACT ou efetivo acho que a gente tem que fazer um bom trabalho dentro de sala de aula é como eu já falei os governantes deveriam olhar por este lado se o professor é capacitado ou não par estar lá olha o currículo ele é capacitado então ele pode ficar naquela sala eu me decepcionei muito com os governos por causa destas questões mas eu quando entro em sala de aula deixo meus problemas do lado de fora porque o aluno está ali para aprender ele precisa de mim e eu dele então procuro fazer meu trabalho da melhor forma possível. Eu vejo estas salas da nova política para os surdos como salas de pesquisa para ver se essa política vai dar certo ou não e nós não estamos tendo nenhuma orientação enquanto formação continuada para entender melhor esta política eu me sinto eu e os outros professores também abandonados num laboratório estamos sem pai e sem mãe estamos soltos por conta própria. Se nós ficarmos esperando por orientação estamos ferrados. Nós somos profissionais que amamos o que fazemos somos comprometidos com o nosso trabalho e não podemos ficar esperando pela boa vontade dos outros não quero aqui achar culpados para esse abandono mas eles tem um compromisso conosco e não estão cumprindo eu tenho um compromisso assumido comigo e com meus alunos e vou ir até o final!