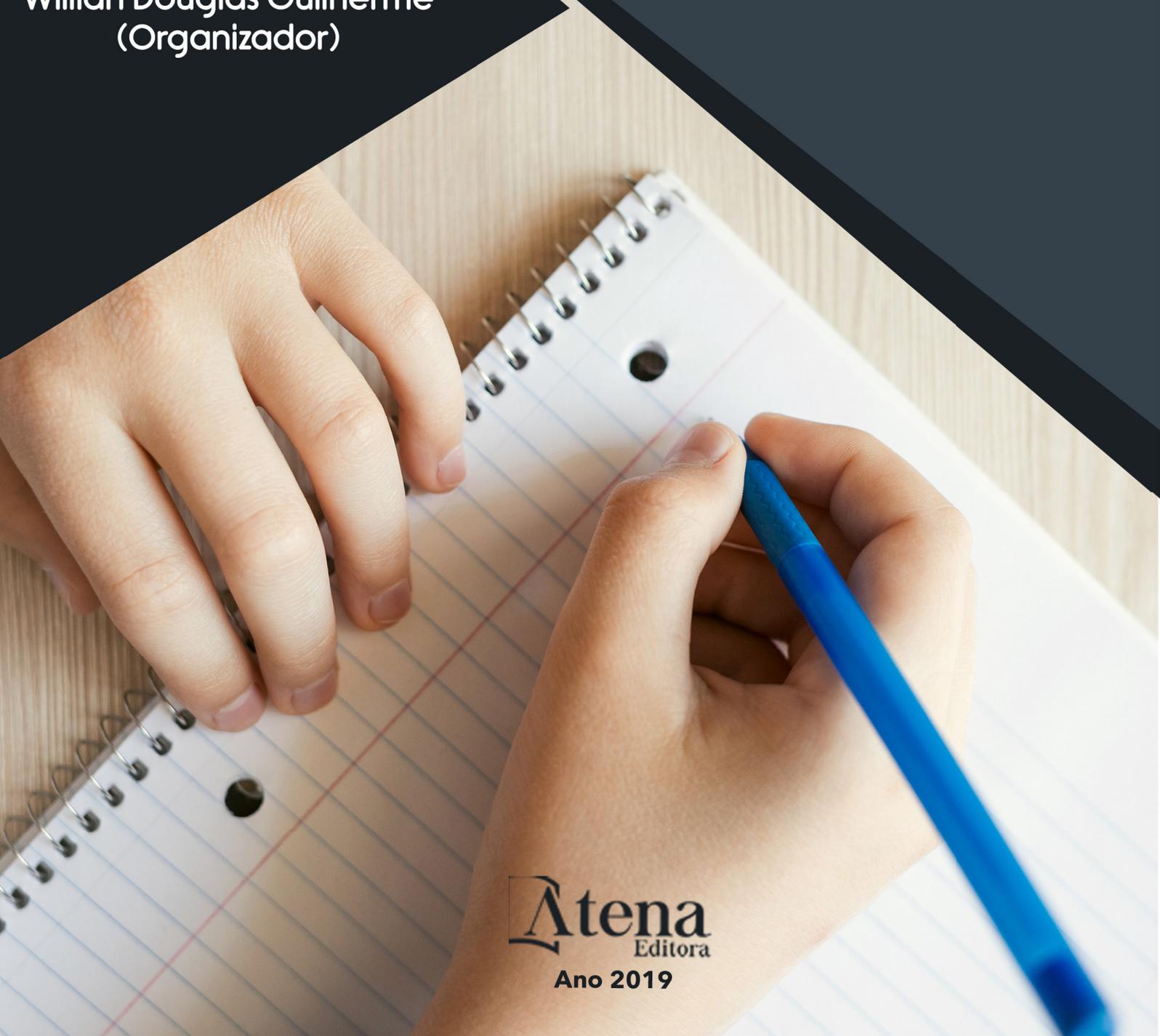


Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

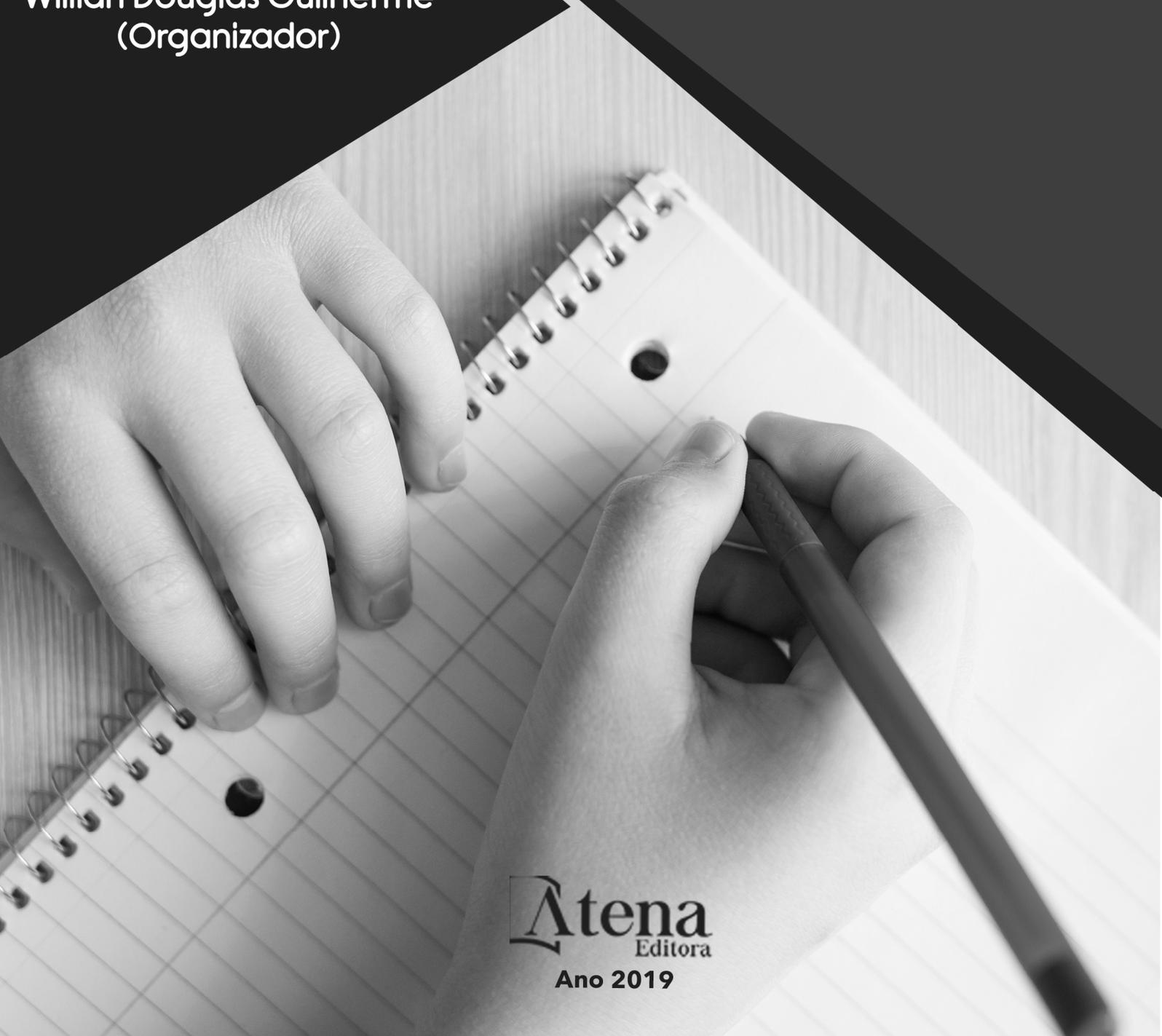
Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
DOI 10.22533/at.ed.5811912111	
CAPÍTULO 2	15
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.5811912112	
CAPÍTULO 3	25
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912113	
CAPÍTULO 4	29
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912114	
CAPÍTULO 5	42
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
DOI 10.22533/at.ed.5811912115	
CAPÍTULO 6	51
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
DOI 10.22533/at.ed.5811912116	
CAPÍTULO 7	62
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.5811912117	

CAPÍTULO 8	68
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
DOI 10.22533/at.ed.5811912118	
CAPÍTULO 9	80
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.5811912119	
CAPÍTULO 10	89
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
DOI 10.22533/at.ed.58119121110	
CAPÍTULO 11	97
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
DOI 10.22533/at.ed.58119121111	
CAPÍTULO 12	107
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121112	
CAPÍTULO 13	113
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
DOI 10.22533/at.ed.58119121113	

CAPÍTULO 14	127
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
DOI 10.22533/at.ed.58119121114	

PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO 15	138
A ENUNCIACÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
DOI 10.22533/at.ed.58119121115	
CAPÍTULO 16	151
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
DOI 10.22533/at.ed.58119121116	
CAPÍTULO 17	162
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
DOI 10.22533/at.ed.58119121117	

PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

CAPÍTULO 18	176
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
DOI 10.22533/at.ed.58119121118	
CAPÍTULO 19	188
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.58119121119	

CAPÍTULO 20	202
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
DOI 10.22533/at.ed.58119121120	

PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA

CAPÍTULO 21	214
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121121	
CAPÍTULO 22	229
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
DOI 10.22533/at.ed.58119121122	
CAPÍTULO 23	245
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
DOI 10.22533/at.ed.58119121123	
CAPÍTULO 24	264
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
DOI 10.22533/at.ed.58119121124	
CAPÍTULO 25	275
“O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR”: A MÚSICA “ÍNDIOS” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.58119121125	
CAPÍTULO 26	291
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
DOI 10.22533/at.ed.58119121126	
SOBRE O ORGANIZADOR	303
ÍNDICE REMISSIVO	304

LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO

Silvana Elisa de Moraes Schubert

UTP/FAEL/PMA-PR

Araucária/PR

Maria de Fátima Rodrigues Pereira

UTP/PR

Curitiba/PR

RESUMO: Este capítulo é um resumo da tese de doutoramento de Silvana Schubert sob orientação da professora Dr^a Maria de Fátima, que teve como objeto a formação de professores para a educação bilíngue de surdos nas políticas de inclusão e a superação do colonialismo histórico enfrentado por esses estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Investigamos as políticas no período de 1990 a 2017, a partir de documentos oficiais e manifestos dos movimentos sociais, bem como na realidade do trabalho e formação dos professores de surdos em Curitiba e Região Metropolitana. Buscamos subsídios no Método da Economia Política e nas categorias políticas, como ações no seio da sociedade de classes, totalidade como imbricamento entre a realidade e as políticas, abordamos inclusão na perspectiva crítica, destacamos que a Educação bilíngue requer conhecimento sobre os surdos e não apenas o uso de duas línguas na escola; e colonialismo como subalternidade, sujeição do outro e imposição do poder.

Identificamos que os limites e possibilidades de superar o colonialismo estão no bojo dessas políticas mas apenas favoreceram os debates sem avançar na garantia da Libras como língua de referência para os surdos brasileiros e nem formação adequada aos professores, direito negado às gerações de surdos o que evidencia necessidade de revisão das políticas inclusivas na formação e a soma das lutas nesse sentido. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores para educação de surdos; Políticas de Inclusão; Bilinguismo; Educação bilíngue e Colonialismo.

TEACHER TRAINING LIMITS AND POSSIBILITIES FOR BILINGUAL DEAF EDUCATION: OVERCOMING COLONIALISM

ABSTRACT: This chapter is a summary of Silvana Schubert's doctoral dissertation with the guidance of the Professor Dr. Maria de Fátima, which had as objective the teachers training for bilingual deaf education in the inclusion policies and the overcoming of the historical colonialism faced by these students in teaching-learning process. We investigated policies from 1990 to 2017, based on official documents and manifestos of social movements, as well as on the reality of work and training of deaf teachers in Curitiba and the Metropolitan Region. We based this study on the Political Economy Method and political categories, such as actions

within the class society, totality as a link between reality and politics, we addressed the inclusion theme in the critical perspective, highlighting that bilingual education requires knowledge about the deaf and not only the use of two languages in school; and colonialism as subordination, subjection of the other and imposition of power. We identified that the limits and possibilities of overcoming colonialism are in the midst of these policies but only favored the debates without advancing the guarantee of Libras as a reference language for the Brazilian deaf and neither adequate training for teachers, this right is denied to deaf generations, which shows the need of a revision of inclusive policies in training and the sum of struggles in this regard.

KEYWORDS: Teacher training for deaf education; Inclusion Policies; Bilingualism; Bilingual Education and Colonialism.

INTRODUÇÃO

Historicamente os surdos lutam pelo reconhecimento enquanto cidadãos e garantia da LS (língua de sinais) como língua de referência principalmente no processo de ensino-aprendizagem. Essa historicidade é tensionada por avanços e recuos políticos, educacionais e sociais.

Para dar relevância ao tema consideramos os dados do IBGE que faz uso do termo deficiência auditiva para as pessoas que não ouvem, o que desconsidera identidade, experiências visuais e uso da língua de sinais assegurados no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005). Os dados do IBGE (2010), apontam 5,09% de deficientes auditivos no Brasil e das pessoas com deficiência auditiva ou surdez em idade escolar e matriculados na escola 74% frequentam a educação inclusiva com AEE (atendimento educacional especializado) em contraturno. Por isso consideramos se a formação inicial e continuada de professores prepara para o trabalho e assegura conhecimentos necessários para a educação das pessoas surdas.

Delimitamos o período nos anos de 1990 a 2017 em virtude de que a década de 1990 foi marcada por grandes conferências internacionais e políticas educacionais inclusivas com destaque para a educação e formação de professores. O marco final está no ano de 2017, com a análise empírica e o ano em que o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), teve como proposta de redação o tema “Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil”, o que inseriu a educação dos surdos nos veículos de comunicação do país.

Com esse recorte temporal interrogamos os limites e possibilidades presentes nas políticas de inclusão para que a educação bilíngue se efetive e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos superando o colonialismo na formação educacional dos surdos brasileiros. Neste estudo consideramos as categorias inclusão, colonialismo, bilinguismo e política.

A categoria inclusão é analisada na perspectiva crítica, por entendermos ela não considera a totalidade dos sujeitos e das instituições. Oliveira (2004), destaca que a

inclusão omite as lutas de classe e isso se apresenta na produção e distribuição de educação para a escola pública, para as minorias, as classes trabalhadoras e para os incluídos como são os estudantes surdos. Inclusão tem sido muito utilizada pelos organismos internacionais no cenário mundial, responsabilizando as sociedades, as quais assumem cada vez mais o papel do Estado nas lutas pela justiça, “igualdade” e solidariedade.

Ao tratar do colonialismo, destacamos que não é apenas cultural, mas identifica-se quando não é garantido acesso e apropriação da cultura historicamente produzida pela humanidade, que se instala a semelhança dos processos históricos vividos ao longo dos últimos cinco séculos em que povos foram invadidos, subalternizados pela extração de suas riquezas materiais, subsunção e solapamento das suas culturas e interesses que lhes eram estranhos. É um processo de manifestação pelo poder em estratégias organizadas onde o capitalismo se desenvolveu.

O colonialismo na educação de surdos, possibilita identificar as imposições da perspectiva clínica à essas pessoas principalmente no processo de ensino-aprendizagem, quando subalterniza as oportunidades e mascara a realidade normalizadora em nome da educação bilíngue em LS (Língua de Sinais) e LP (Língua Portuguesa). A luta pela educação bilíngue e formação de professores percorrida, apresenta trajetórias debatidas, disputadas, revistas e não concluídas, por isso destacamos que as categorias bilinguismo e educação bilíngue não se referem apenas ao uso de duas línguas no mesmo espaço nas estratégias de ensino e ao ir além há que compreendê-las como realidade a ser trabalhada para a superação.

Entendemos como Kosik (1976), que a primeira observação da realidade nada mais é do que um todo caótico. Portanto, buscamos analisar a totalidade na educação de surdos e a concepção de bilinguismo e educação bilíngue, para tanto, buscamos a totalidade no conjunto das políticas e sua relação com a educação em geral, mas também nas particularidades da educação de surdos nas políticas de inclusão nacionais, internacionais e do Estado do Paraná e nos documentos elaborados pelos movimentos sociais dos surdos. Compreendemos a contradição que se apresenta nos projetos antagônicos no seio das relações sociais, no movimento entre as ações e a realidade da formação dos professores e estudantes.

Consideramos a categoria política como ações no seio da sociedade (de classes) e destacamos não apenas o conjunto de leis (esse é uma das manifestações da política), mas as ações gerais transformadas (ou não) em documentos legais. Consideradas as questões iniciais de pesquisa, apresentamos o estudo sobre as políticas e a formação do professor para surdos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Para Marx (1996), o trabalho humano é processo formativo e no conjunto das

relações sociais nos educamos e nos deseducamos. Nessa compreensão analisamos a formação do professor para surdos tratada nas políticas do período de 1990 a 2017.

Destacamos que a educação para surdos esteve historicamente vinculada a educação especial. No século XIX segundo Mazzotta (2011, p.29), estão os primeiros registros do atendimento para deficientes. A formação se pautava nos trabalhos manuais, sem investimentos na formação acadêmica. No século XX essas instituições destacavam-se como espaços acolhedores e assistenciais, voltados para tratar as deficiências e incapacidades.

Os surdos tratados e compreendidos pela deficiência, tiveram sua educação organizada em três abordagens ou filosofias que consideramos interdependentes e não superadas, 1) o oralismo onde os surdos eram trabalhados com métodos reabilitadores, normalizadores com uso dos resíduos auditivos e a formação do professor estava baseada no trabalho de treino e reabilitação da fala, sujeito as determinações clínicas. O oralismo faz parte de uma proposta de integração que se fortaleceu no Brasil na década de 1970, onde qualquer pessoa com deficiência deveria adequar-se ao que a sociedade oferecia na escola ou nos demais espaços sociais. A filosofia oralista resultou em insucesso escolar para os surdos e condições subalternizadoras pela impossibilidade para muitos de desenvolver a fala oral.

A segunda abordagem destaca-se pela tentativa de superação do oralismo principalmente para os surdos que não desenvolviam bem a oralidade, trata-se da 2) Comunicação Total (CT), com o uso de todos os recursos possíveis para o ensino, utilizava-se língua de sinais, amplificação sonora, oralidade, escrita; e outros. A CT mesmo compreendida como inclusiva, não superou a integração, pois subordinava a LS a estrutura da língua oral. O professor continuava a ensinar nos mesmos moldes, sujeitando-se a imposições clínicas para o trabalho e a formação de base não se modificou.

A terceira abordagem destaca-se pela ideia de 3) Bilinguismo, que estruturado para a educação trata-se da filosofia ideal para os surdos valorizando a LS como língua de referência desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino. O bilinguismo em sua essência não se efetivou e na falta dele há limites para alcançar uma proposta bilíngue de educação. O bilinguismo para surdos envolve mais do que a inserção de duas línguas na escola, precisa refletir em educação bilíngue. A proposta de educação bilíngue teve seu início em 1960 com as descobertas da linguística e foi implementada na Suécia e Noruega em 1980 e 1984 com sucesso.

Fernandes (2003, p.116), ao falar em educação bilíngue e bilinguismo, nos diz que o bilinguismo ideal para as crianças surdas está no acesso precoce a LS. Segundo McCleary (2009, p.30-37), na educação bilíngue, a LS e L.P, são línguas presentes em todas as atividades da instituição e a LS é a base para a aprendizagem e desenvolvimento da L.P sem prejuízo. A educação bilíngue envolve duas línguas, recursos visuais, respeito a pessoa surda e suas características, considera a cultura, identidade e língua de sinais como língua de referência para os surdos.

Essas compreensões dos autores estão presentes nas políticas inclusivas principalmente na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI, mas os recuos também se acentuam. Há contradições expressas com o direito ao bilinguismo e ao mesmo tempo permanência da perspectiva clínica no ensino e na formação dos professores. Para apresentar as manifestações e contradições organizamos as ações em três períodos entre 1990 a 2017.

1º PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO- ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS MUNDIAIS 1990 A 2000

Do ponto de vista crítico, nesse período há dois grandes projetos em disputa, o primeiro é a educação defendida como direito exarado na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998) e por se tratar de um direito constitucional é inalienável e exige ser assegurado e garantido para todos. Em decorrência desse princípio o surdo tem direito ao bilinguismo, entretanto, quando o direito é administrado e não reconhecido na totalidade, há risco do movimento inverso entre Incluir e separar, ofertar Libras ou rejeitar mediante solicitação dos pais ou ofertar educação pelo vínculo intérprete-surdo e não como educação bilíngue real.

O segundo projeto é a educação como prestação de serviços que responde aos interesses do capital, apresentada nas políticas neoliberais¹. No Brasil esses dois projetos estão em disputa e se apresentam na ambiguidade da legislação vigente. Dentro desses projetos encontramos nesse primeiro período a forte presença de Ongs e filantropia, além da proposição de métodos flexíveis de ensino. Na década de 1990 no Brasil, as disputas entre o direito e os serviços estão muito presentes nas políticas.

Nesse 1º período destacamos influências do Banco Mundial, CEPAL, e importantes documentos da UNESCO em Declarações pela inclusão e contra a discriminação; entre importantes documentos destacamos: a aprovação da Libras no Paraná e 1998, a Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), aprovação da LDB 9394 (BRASIL, 1996), o Documento “A educação que nós surdos queremos” (1999), Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). Referentes ao Paraná temos: Lei nº 12.095 (BRASIL, 1998), que reconheceu a Libras no Estado e ainda instruções e resoluções.

Na década de 1990 a educação convive com conceitos de performatividade, resultados, avaliações e formação em massa nas licenciaturas. Os slogans de inclusão estão no cenário mundial e o Brasil assume compromisso nas conferências mundiais pela qualidade e inclusão.

Em 1994 a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), no item 19 ressalta que a LS é essencial para a comunicação de surdos. Neste mesmo ano o MEC publica

¹ Neoliberalismo é uma corrente político-econômica implantada nos países ocidentais como resposta à crise de 1970, centrada nos princípios de desregulamentação da economia, minimização das intervenções do Estado, privatização e incentivo à competição para obtenção de lucros. Tem grande influência na formulação de políticas sociais.

a Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), e considera na complementação dos currículos de formação de docentes a inserção da disciplina “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (1994, art. 1º). A disciplina deveria ser inserida nos cursos de Pedagogia e estender-se as demais licenciaturas e cursos de psicologia. No artigo 3º da mesma Portaria recomenda-se formação e especialização para as diferentes áreas da educação especial.

Ainda em 1994, é publicado o documento da Política Nacional de Educação Especial, que orienta para o processo de integração instrucional, com estudantes com deficiência que apresentassem condições de acesso em classes comuns. Essa política favoreceu a manutenção de serviços em espaços especiais de todo tipo: filantrópico, público-privado e outros na modalidade especial, além da integração em espaços comuns, já garantido na LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), sem modificações significativas.

No ano de 1999 houve um Congresso no Rio Grande do Sul em que foi redigido o documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, nele foram registradas as especificidades educacionais dos surdos e o que esperavam das ações governamentais.

Quando a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), foi aprovada trouxe um capítulo sobre educação especial e formação de professores mas sem apontamentos sobre os surdos e suas especificidades de ensino-aprendizagem. No ano de 1998 pela Lei 12.095 (PARANÁ, 1998), reconheceu a Libras e propôs formação para os professores com inserção da disciplina de Libras no currículo das áreas da saúde e humanas, sem implementação real da política.

No ano 2000 a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), fala das barreiras socialmente criadas e da importância da LS para os surdos bem como outros recursos para a acessibilidade, mas nada direcionado à educação. Observa-se no período a apresentação do bilinguismo no discurso social e com ele a emergência da LS entre muitas contradições. As ações pedagógicas continuavam com ênfase na fala, o que favoreceu a abertura de dois mercados, um de formação para uso da Libras e paralelamente desenvolvimento crescente do mercado clínico com tecnologias normalizadoras de ponta como o Implante Coclear.

Nesse 1º período há estudos sobre o insucesso escolar dos surdos e ao mesmo tempo, campanhas e slogans de inclusão em consonância com os interesses dos organismos internacionais. Nas escolas paranaenses havia formações de curta-duração em Libras, professores iam ao INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos – primeira instituição brasileira para surdos, fundada em 1857 no Rio de Janeiro) para cursos de formação para aprender e disseminar a Libras. O INES enviava profissionais para realizar palestras e cursos nas diferentes regiões do país formando instrutores surdos e intérpretes de Libras.

2º PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A DEFESA DO BILINGUISMO PARA SURDOS - IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 2001-2008

O século XXI destaca-se pela privatização e mercantilização do setor público e a educação é assunto do comércio internacional, como oportunidade de negócio e sujeita aos pressupostos normativos do economicismo. Período rico em debates e lutas dos movimentos sociais dos surdos pela educação de bilíngue e a LS como língua de referência para as crianças surdas o que resultou em novas políticas. No Brasil em cumprimento às resoluções das conferências internacionais, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003.

Os debates sobre a educação de surdos e formação de professores consideravam a ausência do bilinguismo e denunciavam que as crianças surdas eram pouco expostas a LS, com interações insuficientes na família e acesso tardio e complexo a essa língua na vida e na escola, obrigados a aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo com defasagens significativas no processo de ensino-aprendizagem em comparação às crianças ouvintes na mesma idade, agravado pela falta de formação adequada aos professores. Esse destaque encontra suporte na revisão de literatura principalmente nos estudos de Fernandes (1998 e 2006).

Dos documentos do período, destacamos os mais importantes em relação ao objeto como a Lei 10.436/2002 (BRASIL, 2002) que reconhece a Libras como língua oficial brasileira regulamentada no Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005), o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), que em 2006 inclui a Libras como patrimônio histórico, cultural e língua materna dos surdos brasileiros.

O período traz importantes documentos do MEC como a Resolução 02/2001 (MEC/CNE/CEB, 2001), que afeta o direito do surdo de se educar em LS e assegura o direito dos de escolher educação sem uso da Libras para o filho surdo (Questão que já estava presente na Declaração dos direitos humanos e manteve-se no artigo 22º do Decreto 5626 de 2005) e fala da formação de professores com respeito a diversidade e as necessidades especiais e no artigo 18º diferencia o professor especializado e o professor capacitado. Em 2003 é lançado o Programa de educação inclusiva e o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008), que fala sobre AEE e a dupla matrícula para oferta de serviços, o que desperta no Paraná debates sobre as instituições público-privadas mantidas pelo Estado.

Apesar da Lei da Libras não ser uma política de formação de professores mas de inclusão, permitiu aos movimentos sociais dos surdos a luta pela formação adequada dos professores. O MEC abriu consultas públicas para regulamentação no Decreto 5626 (BRASIL, 2005), e aprovou o primeiro curso de Pedagogia Bilíngue em 2005 que foi aberto em 2006 no INES (O curso é hoje um diferencial em relação a formação de professores, mas ainda não tem ampla difusão, há aproximadamente 12 polos no Brasil com Pedagogia Bilíngue), também aprovou o curso de Letras-Libras e abriu editais para o exame de proficiência em língua de sinais (PROLIBRAS), que avaliou

professores e intérpretes de Libras no país por um período de dez anos.

No Paraná o Processo 730/2003, Resolução 02/2003 (PR, 2003), asseguram a inclusão do surdo com apoio no AEE em contraturno, no artigo 2º destaca a necessidade de formação continuada aos professores de surdos para o bilinguismo e temas que falam sobre os sujeitos. Pela Deliberação 02/2003 (PARANÁ), o professor de surdos tem que comprovar domínio de Libras, e embora não tenhamos encontrado essa realidade nas instituições o documento no artigo 19, destaca que o Estado oferta aos surdos a Educação bilíngue LS-LP.

O ano de 2008 marca o cenário nacional com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, destaca um professor pronto para a inclusão desde a formação inicial. Se a educação bilíngue de surdos está assegurada nos documentos, a ambiguidade da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), traz a ideia de incluir e conviver e isso se reflete na implementação da política (MEC/SEESP, 2008), que embora cite a importância do Decreto (BRASIL, 2005), seu objetivo é colocar a inclusão em prática.

Para afirmar a educação inclusiva de surdos insere-se na educação o intérprete educacional (IE), que de início trouxe muitos conflitos pela falta de formação acadêmica dos trabalhadores IEs e falta de regulamentação da profissão, os surdos lutavam para que o IE tivesse formação adequada ao nível de ensino em que estava trabalhando. Esse segundo período foi rico em produções e políticas mas não superou a integração. Esse movimento de ir e vir das políticas não possibilitou a efetivação do bilinguismo para surdos como direito, nem possibilitou a formação adequada de professores para esse trabalho, mas assegurou serviços especiais garantindo adequações para minimização das desigualdades.

Se o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) fala sobre espaços educacionais bilíngues, a Política Nacional Inclusiva diz que o ideal é que todos aprendam no mesmo espaço, com isso depara-se com o risco de recuo do pouco que foi conquistado para a educação de surdos, pois essa política solicita uma formação de professores cada vez mais genérica, que segue no terceiro período.

3º PERÍODO: AVANÇOS E LIMITES DA INCLUSÃO NO SENTIDO DO BILINGUISMO - 2009-2016

No terceiro período nos deparamos com avanços, recuos e limites das políticas no sentido do bilinguismo. Nos anos 80 e 90 o Estado do Paraná disseminava e investia em ações bilíngues, mas após 2008 com a inclusão posta a luta é para manter o pouco que foi conquistado.

Observamos que no caminho para a implementação de políticas bilíngues, há movimentos por espaços inclusivos. Para os surdos a situação se agrava pela a) hegemonia da L.P sobre a LS, b) pela realidade de que é na escola pública que o Estado apresenta e avalia a acessibilidade (mesmo que pelos interesses que

lhe convém), c) pelas imposições clínicas sobre as educacionais, d) pela falta de professores formados para o trabalho com surdos e; e) porque maior parte dos surdos é pertencente a classe trabalhadora e não da elite.

Para compreendermos as contradições acompanhamos a realidade apresentada na Resolução 04/2009 (MEC/CNE/CEB), que responsabiliza o professor do AEE pela execução dos planos de ensino e instrução ao professor do ensino regular, o que foi posteriormente desconsiderado na Lei 13.146 (BRASIL, 2015), que entende que todo o professor é formado para a inclusão. Com a inclusão legitimada não se separa o professor especialista e capacitado, no entanto a ambiguidade aparece no artigo 28º em que fala da necessidade de formação para o trabalho no AEE e formação para intérpretes e professores de apoio.

Para os professores a Resolução 02/2015 (MEC/CNE/CP), traz mudanças mas nada referente a educação especial ou bilíngue, cujo público já não é tão específico. A formação que se espera para o professor é superior e para o AEE, especialização em educação especial. Esse dado foi encontrado na pesquisa onde evidencia-se que dos 40 professores participantes da análise, há 30 com especialização sendo 23 com mais de uma (lato sensu) em diferentes áreas do conhecimento, 19 especializados em educação especial, 7 não possuem especialização e 3 não responderam. A nota técnica 10/2010 (MEC/SEESP/GAB), ressalta que a educação especial precisa estar articulada com o ensino comum, mas desses 40 professores participantes da análise, 18 declararam que não são bilíngues, 6 que estão em desenvolvimento e 4 não souberam responder, apenas 12 afirmaram serem professores bilíngues em LS-LP.

No ano de 2010 a Lei 12.319 (BRASIL, 2010), regulamentou a profissão do intérprete, sem clareza das atribuições e condições de trabalho; em 2010 a Libras foi inserida no inventário das línguas brasileiras, em 2011 a Feneis (2011), denunciou a educação negada aos surdos. Os movimentos sociais se organizavam em defesa dos espaços bilíngues e os doutores surdos em 2012 redigiram uma carta aberta ao Ministro da educação abordando a importância da educação bilíngue para surdos.

Em 2013 foi redigido o relatório pelas Portarias nº 1060 e nº91/2013 com subsídios para a Política linguística de educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa. Em 2014 o PNE (2014-2024), trata na meta 4, estratégia 4.7 da educação bilíngue para surdos e nas metas 15 e 18 a formação dos professores e valorização dos planos de carreira. No ano de 2016 o Decreto 8752 dispõe sobre a formação de professores da educação básica e destaca no artigo 2º, inciso VII a formação continuada direcionada a realidade das instituições.

No Paraná é elaborada a Instrução 20/2012 (SEED/SUED) e a Informação 809/2012 (PARANÁ), que inserem a Libras como disciplina curricular nos anos finais nas escolas de surdos e ensino médio. Esse 3º período nos autoriza a apresentar o tema da redação do ENEM – 2017, sobre os desafios na formação educacional dos surdos e foi essencial para que o surdo fosse percebido socialmente, pois trouxe muitas críticas e polêmicas mesmo entre os trabalhadores da educação.

No Estado do Paraná, foi um ano marcado pela organização de bancas de avaliação de proficiência para os professores, mesmo sem muita transparência dos critérios de avaliação e segundo denúncias dos próprios trabalhadores, sem a provisão do Estado de formação adequada e preparo para essas bancas, retirando das escolas específicas para surdos professores de carreira, o que sugere estudos voltados a essa questão.

Observamos nas políticas os impasses na superação do colonialismo que paira sobre as políticas neoliberais; se a questão estivesse apenas centrada na língua poderia ser resolvido com intensa formação linguística e bancas de avaliação como fez o Paraná, mas embora a língua seja quesito essencial, a educação bilíngue vai além dela, não basta avaliar professores, é necessário formar, preparar, assegurar bases sólidas e garantidas as ações do Estado, averiguar o proveito que se tirou delas.

DA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS ÀS TENTATIVAS DE CONCLUSÃO

Por se tratar de um objeto que pouco se discute na perspectiva crítica, fez-se como solicita o método eleito busca e levantamento de produções, das quais 80 correspondiam ao tema e selecionamos as que tinham relação direta com o objeto, sendo: 10 teses, 15 dissertações, 1 carta aberta dos primeiros doutores surdos e 1 dossiê organizado por Fernandes (2014). Analisamos se a formação inicial e continuada para o professor contribui para a constituição de práticas bilíngues, encontramos contribuições e críticas a respeito do tema.

A língua de sinais é apresentada nas produções como instrumento de acesso a língua portuguesa nas práticas e nas políticas de inclusão. Compreendemos que o bilinguismo ainda está em construção e identificamos que embora haja limites na formação de professores para que a educação bilíngue se efetive, é possível encontrar aqueles que modificam práticas e instituições que se modificam para atender as especificidades dos surdos, contudo, não há práticas bilíngues no Brasil e não um modelo bilíngue a seguir e a maioria dos professores são especialistas em educação especial sem muitos conhecimentos das especificidades da pessoa surda no processo de ensino-aprendizagem, a não ser pelas trocas na prática cotidiana do trabalho.

Apontamos como limites: 1) quando a Libras é compreendida como salvacionista na formação dos professores, no entanto, tem caráter introdutório e os professores apesar de desafiados não se sentem preparados para essa proposta bilíngue. 2) Há falta de transparência na formação inicial e ausência de formação continuada; 3) maior parte dos professores na educação básica não são fluentes e não aprenderam Libras na formação inicial, 4) há que se considerar ainda as condições de trabalho, falta de materiais para práticas e interações, e quando apresentam 5) formação é comum que sejam custeadas por eles mesmos, sem apoio do Estado, já que não há

uma proposta bilíngue clara, mas práticas bilíngues.

Apontamos possibilidades de superação do colonialismo a que os surdos tem sido historicamente relegados, 1) pela abertura dos cursos de Pedagogia Bilíngue em 12 polos no país, os quais agregam especificidades desse público ao currículo comum do curso. Também observamos 2) práticas de professores que buscam por si os conhecimentos que necessitam para tornar a apropriação de conhecimentos pelos estudantes surdos acessível e não apenas flexibilizada.

CONCLUSÕES SEM INTENÇÃO DE FINALIZAR

Ao apresentar esse artigo, tivemos dificuldades em sintetizar tantas compreensões e incompreensões, portanto definimos os três períodos apresentados com as políticas mais importantes em relação a inclusão e o quanto os professores tem sido deixados à margem do processo tanto quanto os estudantes surdos.

Compreendemos que as políticas de inclusão refletem interesses de classe e não assentam especificidades como as surdos para a apropriação do conhecimento. Esse trabalho de educar como direito requer compromisso do Estado com a formação de professores e as especificidades de quem se educa. A educação enquanto direito é inalienável e para todos, o que para o surdo solicita a educação bilíngue, mas educação como serviço nos diz que alguns podem ter acesso com qualidade e outros não e é nessa esfera que a sociedade de classes tem se pautado e reflete na formação do professor, que comumente é pertencente a classe trabalhadora.

Ao analisarmos o movimento do objeto constatamos que as políticas de inclusão asseguram mas não garantem o bilinguismo na formação dos estudantes e nem dos seus professores, no entanto, é preciso considerar que são nelas que as propostas de educação bilíngue estão em construção e embora os limites estejam mais evidentes, há possibilidades de superação da realidade a partir da revisão e implementação das políticas na formação e na sociedade.

A formação de professores requer reflexão sobre o bilinguismo, os modos de aprendizagem dos surdos e as concepções que circulam nas propostas educacionais principalmente com base nos países que já a colocaram em movimento e não apenas visando ajustar aos interesses dos organismos internacionais que pregam a inclusão mas desresponsabilizam o Estado em garanti-la.

As organizações metodológicas do professor em segunda língua solicitam mudanças no modo de trabalhar, exigem novas estratégias e conhecimento sobre os estudantes surdos. Encontramos possibilidades de implementação da perspectiva bilíngue no esforço de professores que diante dessa inclusão precária, investem na própria formação, mesmo desassistidos pelo governo porque acreditam que a educação bilíngue pode e vai se fortalecer e essas ações se refletem na sala de aula, na escola e na sociedade.

Observamos também que mesmo em escolas com proposta bilíngue há

professores sem domínio dos processos básicos para o trabalho, o que prova que a formação não corresponde as necessidades educacionais desse público. Não intentamos culpabilizar o professor, pois há interesses ocultos na baixa formação e na omissão do Estado quando não garante a inclusão de direito. Em tempos em que se cobra performatividade, o professor é chamado a autorresponsabilização, autocupabilização e o Estado assume postura de regulador e auditor. Compreendemos que se a formação inicial do professor for garantida com qualidade, esse apresentará maior sucesso e as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de estudante e professor serão superadas com mais facilidade.

Isso também se mostra nas denúncias em relação ao Estado do Paraná de que há professores trabalhando no ensino médio sem formação mínima adequada, por concursos temporários, um fenômeno preocupante diante das especificidades dos estudantes de inclusão. Mesmo diante de tantos documentos, o Estado esbarra nas próprias deficiências mantendo um quadro de professores sem formação, recém saídos do nível em que atuam e possivelmente sem condições da crítica e da prática, questões a serem investigadas.

Se a legislação assegura mas não garante a LS como língua de referência para os surdos, também não a garante na formação do professor. Ressaltamos que a educação não é oportunidade, é um direito que solicita superar a formação deficitária de professores e estudantes da classe trabalhadora e para os surdos demanda formar numa perspectiva bilíngue. Para concluir, mas não finalizar, apontamos que o colonialismo anunciado fica evidente quando professores e estudantes veem a resolução de seus problemas apresentado nas políticas e manifestos na legislação, mas esses não se concretizam na realidade educacional.

Os limites do modo atual de existência à humanização se mostram na formação do professor e nessa perspectiva o surdo e seus professores lutam por não se deixarem excluir. Defendemos a educação bilíngue apontada na Carta Aberta (2012), na qual os doutores surdos destacam que “Querem uma escola que ensine”, e essa escola não é apenas inclusiva. Se para o surdo a educação bilíngue é necessária e possível mas não se estabelece, há risco de fortalecer o colonialismo enquanto questão de classe, o que solicita revisão das políticas de inclusão, lutas para modificações nas ações e acima de tudo exige formação e condições adequadas de trabalho para os seus professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 5.626**. DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 23.Jan/2017.

_____. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 10.Set/2017.

_____. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Dispõe sobre a educação especial e AEE. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm > Acesso em 2.mar/2017.

_____. **LEI N. 4.024.** DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 2.Set/2017.

_____. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o AEE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em 12.Set/2017.

_____. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em 26.Mar/2017.

_____. **LEI 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Último acesso em 23. Nov/2017.

_____. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm > Acesso em 12/Maio,2017.

_____. **LEI Nº 10.436,** DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em 21.Mar/ 2017.

_____, **LEI Nº 10.098,** DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm> Acesso em 15.mar/2017.

CARTA ABERTA DOS PRIMEIROS DOUTORES SURDOS **AO MINISTRO MERCADANTE-ANO 2012.** Disponível em: < <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSAOINISTROMERCADANTE.pdf> > Último acesso em 14.Jan/ 2017.

FERNANDES, Sueli de Fatima. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: IDENTIDADES, DIFERENÇAS. CONTRADIÇÕES E MISTÉRIOS.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2003, 202.

_____. **SURDEZ E LINGUAGENS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?** (Dissertação) Mestrado em Letras. Área de Concentração- Linguística. 1995. UFPR. 1998.

_____. (Org). **DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS.** Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

FERNANDES, Sueli de F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** In. BERBERIAN, A. MASSI, g. MORI-de-ANGELIS [orgs.]. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo. Plexus, 2006.

IBGE. **Censo. 2010.** Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em 4.out/2017.

IPHAN. **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível

em: < http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf > Acesso em 12 de dezembro de 2017.

INEP. **O que informam os Censos Especiais**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censos-especiais>> Acesso em 6.mar/2017.

KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,1976.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach)**. Décima edição. Editora Hucitec. São Paulo, 1996. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.

MAZZOTTA, Marcos Jose da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 6ª Ed. 2011.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. UFSC. Florianópolis. 2009.

_____. **PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994**. Inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> > Acesso em abril de 2017.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em 8.mar/2017.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em 3.jan/2017.

MEC/CNE/CP. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf > Acesso em 5.jan/2017.

MEC/CNE/CP. **RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 5.jan/2017.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **MARX E A EXCLUSÃO**. Pelotas: SEIVA, 2004.

PARANÁ. **Lei 12.095 de março de 1998**. Reconhece oficialmente a Libras no Estado do Paraná. Disponível em:<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2626&codItemAto=17854> > Acesso em 23. Ag/2017.

PARANÁ/ CEE. **PROCESSO N.º 730/03. Deliberação Nº 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica. Disponível em: < [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf) > Acesso em 15.Mar/2017.

PARANÁ/ SEED/SUED. **Instrução 20/2012**. Matriz curricular para o ensino de 6º a 9º e ensino médio. Disponível em: < <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf> > Acesso em 12/Jan/2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NEEs. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso 12.Jan.2017.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

F

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

G

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

I

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

J

John Dewey 68, 69, 72, 78

L

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

M

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

N

Neoconservadorismo 1, 13

P

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112
Política de financiamento da educação superior 89
Processos acadêmicos 107, 108, 109
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

R

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

S

Síntese proteica 62, 64, 65
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

T

Team based learning 25, 26, 28
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-758-1

