

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 7

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



Atena
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

7

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
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. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 7 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 7)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-014-8

DOI 10.22533/at.ed.148181912

1. Educação e estado. 2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 3. Prática pedagógica. 4. Professores – Formação.
I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

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.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

No âmbito da presente obra é relevante destacar que a preocupação com a formação de professores é antiga. E que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo.

É pertinente afirmar que as políticas educacionais voltadas à formação continuada de professores, são fundamentais e possuem um potencial significativo quando se trata da promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Deste modo, os artigos deste volume no geral apresentam alguns aspectos legais advindos da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, do Plano Nacional de Educação, da Resolução CNE/CP n.º 01/2002 que institui as Diretrizes Nacionais para a formação de professores e Portaria Ministerial n.º 1.403/2003 que cria a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (a mais utilizada nos artigos) os artigos 61, 62, 63, 64, 65 e 66 tratam da formação dos profissionais da educação e o artigo 67 sobre a sua valorização.

Os saberes do professor também é um tema abordado e de todos os saberes, o saber da experiência se destaca, uma vez que ele é aprendido na prática, na vivência reflexiva do trabalho cotidiano e nos embates com os problemas vividos nos processos das práticas refletidas. Esse conhecimento é unido à ação didática, é prática e teoria ao mesmo tempo. É o que define o professor como autor da sua prática, mediada pelas relações com seus educandos, constrói saberes e redimensiona a teoria.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE	
<i>Flaviani Souto Bolzan Medeiros</i>	
<i>Jaqueline Sabrini Carvalho Cunha</i>	
<i>Andreia Ines Dillenburg</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819121	
CAPÍTULO 2	18
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM AMBIENTE DE CIBERCULTURA E SUAS DEMANDAS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS	
<i>Valter Pedro Batista</i>	
<i>Lucila Pesce</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819122	
CAPÍTULO 3	32
A FORMAÇÃO DOCENTE E O PAPEL DA TECNOLOGIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Rosely Cândida Sobral</i>	
<i>Denise Rosana da Silva Moraes</i>	
<i>Tamara Cardoso André</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819123	
CAPÍTULO 4	41
A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS FORMADORES E O CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Maria Célia Borges</i>	
<i>Leonice Matilde Richter</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819124	
CAPÍTULO 5	56
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA E O TRABALHO COM QUESTÕES MORAIS	
<i>Izabella Alvarenga Silva</i>	
<i>Raul Aragão Martins</i>	
<i>Luciana Aparecida Nogueira da Cruz</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819125	
CAPÍTULO 6	64
A RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE LEITURA E ESCRITA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	
<i>Miryan Cristina Buzetti</i>	
<i>Maria Piedade R. da Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819126	
CAPÍTULO 7	72
ABORDAGEM TEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE CIÊNCIA DA NATUREZA A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA BACHELARDIANA	
<i>Marinês Verônica Ferreira</i>	
<i>Cristiane Muenchen</i>	
<i>Carlos Alberto Marques</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819127	

CAPÍTULO 8	82
COACHING EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES DE APLICAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR	
<i>Andressa Savoldi de Melo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819128	
CAPÍTULO 9	101
COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA: ATRIBUIÇÕES E DESAFIOS	
<i>Antonio Nilson Gomes Moreira</i>	
<i>Gláucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa</i>	
<i>Ana Lúcia Lopes do Carmo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1481819129	
CAPÍTULO 10	115
DILEMAS E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CRIANÇAS PEQUENAS	
<i>Alice de Paiva Macário</i>	
<i>Víviam Carvalho de Araújo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191210	
CAPÍTULO 11	126
DIVERSIDADE, ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
<i>Hyago Ernane Gonçalves Squiave</i>	
<i>Priscila Braga Paiva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191211	
CAPÍTULO 12	134
FORMAÇÃO CONTÍNUA NA PERSPECTIVA DE APRENDIZADO COLABORATIVO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES	
<i>Ivana Ferreira dos Santos</i>	
<i>Cecília Vicente de Sousa Figueira</i>	
<i>Fernanda Barros Ataidés</i>	
<i>Anair Araújo de Freitas Silva</i>	
<i>Érica Giarretta Biase</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191212	
CAPÍTULO 13	144
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NATURAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O CASO DA CIDADE DE MARABÁ(PA)	
<i>Airton dos Reis Pereira</i>	
<i>Marinalda Gomes Apinagés</i>	
<i>Maria José Costa Faria</i>	
<i>Rayda Matias Lima</i>	
<i>Vanda Coelho Rêgo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191213	
CAPÍTULO 14	152
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ESTADO CAPITALISTA: VALORIZAÇÃO E OU PRECARIZAÇÃO?	
<i>Raimunda Maria da Cunha Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191214	

CAPÍTULO 15	167
FORMAÇÃO DOCENTE: HÁ POSSIBILIDADES PARA ALÉM DO INSTITUÍDO?	
<i>Maurício Fagundes</i>	
<i>Silvana Hoeller</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191215	
CAPÍTULO 16	176
LEIO QUANDO POSSO - PRÁTICAS DE LEITURA ENTRE FUTUROS PEDAGOGOS	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
<i>Ludimar Pegoraro</i>	
<i>Mariangela Kraemer Lenz Ziede</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191216	
CAPÍTULO 17	192
NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS COMO PRODUTORAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Marcelo Silva da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191217	
CAPÍTULO 18	202
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO E SEUS IMPACTOS PARA A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES	
<i>Ray-Ila Walleska Santos Ferreira Gouveia</i>	
<i>Maria Joselma do Nascimento Franco</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191218	
CAPÍTULO 19	213
O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A FORMAÇÃO DAS (OS) DOCENTES DA CRECHE?	
<i>Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
<i>Núbia Schaper Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191219	
CAPÍTULO 20	225
O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO – SARESP, COMO INDICATIVO DAS LACUNAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PARTICULAR*	
<i>Karina Machado</i>	
<i>Maria Iolanda Monteiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191220	
CAPÍTULO 21	234
POTENCIALIDADES DA EXTENSÃO UNIVERITÁRIA COMO PARTE DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO DA UNESP RIO CLARO E O PEJA	
<i>André Luís Messetti Christofolletti</i>	
<i>Flávia Priscila Ventura</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191221	
CAPÍTULO 22	242
RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE	
<i>Márcia Beatriz Cerutti Müller</i>	
<i>Denise Regina Quaresma da Silva</i>	
<i>Zuleika Leonora Schmidt Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191222	

CAPÍTULO 23	255
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL A PARTIR DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO E APRENDIZADO DA DANÇA NO CONTEXTO ESCOLAR	
<i>Kathya Maria Ayres de Godoy</i> <i>Ivo Ribeiro de Sá</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191223	
CAPÍTULO 24	268
RELAÇÕES SOCIOPROFISSIONAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: SUA COMPREENSÃO PARA EMBASAR PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA	
<i>Laurinda Ramalho de Almeida</i> <i>Adriana Teixeira Reis</i> <i>Jeanny Meiry Sombra Silva</i> <i>Luana de André Sant'Ana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191224	
CAPÍTULO 25	275
SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE AUTÔNOMA	
<i>Augusta Teresa Barbosa Severino,</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191225	
CAPÍTULO 26	286
A SINTONIA ENTRE AS DIMENSÕES PRESENCIAL E VIRTUAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE UMA EXPERÊNCIA INOVADORA	
<i>Luiza Alves Ferreira Portes</i> <i>Luzia Cristina Nogueira de Araujo</i>	
DOI 10.22533/at.ed.14818191226	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

RANÇOS E AVANÇOS SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DESVELANDO O IMAGINÁRIO SOCIAL DOCENTE

Márcia Beatriz Cerutti Müller

Universidade La Salle – PPG Educação
Canoas - RS

Denise Regina Quaresma da Silva

Universidade La Salle - Canoas - RS

Zuleika Leonora Schmidt Costa

Centro Universitário Cenecista de Osório - Osório
- RS
Osório - RS

RESUMO: Este capítulo problematiza a surdez na perspectiva de gênero e sexualidade pensada na formação docente. Essa formação será analisada a partir de diferenças culturais e da constituição do imaginário social das/os docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de diferentes autoras/es que discutem as temáticas. São eles: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). Ressaltamos a necessidade de pensar a formação de docentes como seres sociais, a partir de suas identidades, imersos num grupo cultural próprio e que se constituem profissionais através de suas experiências e percursos.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez, gênero e sexualidade. Imaginário social. Formação docente.

ABSTRACT: This chapter raises questions about deafness with a view on gender and sexuality thought on teacher education. This education shall be analysed as of cultural differences and constitution of the teachers' social imagery. It is a exploratory and bibliographic study. The theoretical frame is based on suppositions from different authors who discusses those topics. They are: Castoriadis (1982); Louro (2014); Quaresma da Silva (2012); Skliar (2003). We emphasize the need for thinking teachers' education as social beings, as of their identities, immersed on their. own cultural group and that they are formed professionals through their paths and experiences.

KEYWORDS: Deafness, gender and sexuality. Social imagery. Teachers education.

1 | INTRODUÇÃO

Parte-se, neste estudo, de um entendimento que, a partir de meados dos anos 80, iniciou-se uma intensa demanda por trabalhos na área da sexualidade nas escolas. A sexualidade, como um tema e fator constituinte do processo educativo, ocorreu somente nos anos 1980-2000; e a preocupação de órgãos públicos, as Secretarias de Educação das esferas municipal e estadual, também se

ocuparam em propor projetos de orientação sexual nas escolas. Isto se deu com o advento de alguns fatores que preocupavam educadores com relação às temáticas ligadas ao comportamento sexual de adolescentes, com o crescimento da gravidez das adolescentes e o aumento da contaminação pelo HIV (vírus da AIDS). A princípio, acreditava-se que as famílias apresentavam resistência à abordagem dessas questões no âmbito escolar. (RIBEIRO, 2004).

Convém também ressaltar que, em relação a estas questões, os anos 70 e 80, muitas destas iniciativas, em que se abordavam as temáticas relativas à sexualidade, acabaram por alimentar uma visão conservadora de educação sexual – uma espécie de política sexual voltada a conter ameaças à família e ataques à normalidade heterossexual. (WEEKS, 1999, p.76). Conforme observa Louro (2004, p. 130), “as políticas curriculares são, então, alvo da atenção de setores conservadores, na tentativa de regular e orientar crianças e jovens dentro dos padrões que consideram moralmente sãos”.

Em relação às demais temáticas em torno das sexualidades, das homossexualidades, bissexualidades e demais identidades e expressões de gênero, não são manifestações ou temáticas novas no espaço escolar. No entanto, no Brasil, só a partir da segunda metade dos anos de 1980, elas começaram a ser discutidas mais abertamente no interior de diversos espaços sociais – entre eles, a escola e a universidade (sobretudo nos programas de pós-graduação, a partir dos quais se constituíram núcleos de estudos e pesquisas sobre Gênero e a área de Estudos Gays e Lésbicos). Até então, nas escolas, quando os temas relativos à sexualidade apareciam no currículo, ficavam circunscritos às áreas de Ciências ou, eventualmente, à Educação Moral e Cívica que era uma disciplina adotada pelo Decreto-lei 869, de 12 de setembro de 1969, que vigorou de 1969 a 1986. (BRASIL, 1969).

A Constituição de 1988, (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, (BRASIL, 1990) são outros dois documentos fundamentais que embasam uma concepção moderna e democrática sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. Ressalta-se a Constituição Federal de 1988 que define, no seu artigo 5º, que todos são iguais perante a lei, sem distinções de qualquer natureza, não especificando, no entanto, o tema gênero e sexualidade. O ECA também não afirma os direitos em relação à sexualidade e à saúde sexual e reprodutiva, possuindo antes um caráter de proteção em relação à exploração da sexualidade pelo mundo adulto. (PIROTTA; PIROTTA, 1999).

Esta temática é destacada nas políticas públicas na área de gênero e sexualidade tais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo MEC em 1988, cujo objetivo é incorporar no currículo de forma a compor um repertório articulado e aberto a novos temas entre eles: a Orientação Sexual, o Programa de Formação de Professores: Gênero e Diversidade na Escola, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais.

No Brasil, a educação inclusiva está amparada na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que assegura o direito à escola a todas as pessoas (brasileiras ou estrangeiras residentes no País), sem discriminar negativamente singularidades ou características específicas de indivíduos ou grupos humanos. Também, a partir da promulgação da LDB 9394/96 questões referentes à formação de docentes foram cada vez mais alvo de discussões. (BRASIL, 1996).

Pensando em inclusão, muitas discussões problematizando a surdez e a educação de pessoas surdas vêm acontecendo nos últimos anos no Brasil. Neste estudo procuramos identificar pesquisas realizadas envolvendo as temáticas em questão através de uma busca sobre as abordagens dos estudos realizados num período delimitado de tempo, de 2007 a 2016, correspondendo, portanto, aos últimos dez anos de publicações disponíveis no *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)*, <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

Este capítulo tem como objetivo provocar reflexões sobre a surdez, na perspectiva de gênero e sexualidade, na formação docente. Pretende-se analisar a formação a partir das diferenças culturais e da constituição do imaginário social de docentes. Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, resultante de discussões realizadas numa disciplina intitulada Gênero, subjetividade e formação docente ocorridas num Programa de Pós-Graduação em Educação no Rio Grande do Sul que utilizou como fontes teóricas as pesquisas, os livros e os artigos publicados.

O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas referidas. São eles: Castoriadis, 1982; Louro, 2008, 2014; Quaresma da Silva, 2012; Skliar, 1997, 1999, 2003; Thoma, 2006, 2013. São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação nos diferentes discursos, sobre o imaginário social, os mitos e as diferentes formas de narrar os sujeitos, problematizando as questões que envolvem a surdez, gênero e sexualidade e a formação docente. Acreditamos que as formas de narrar a surdez e os sujeitos surdos são produzidas a partir dos significados dados em cada momento da sua história.

2 | DISCURSOS SOCIAIS E ESTEREÓTIPOS

Encontramos, na antiguidade, o sacrifício de pessoas surdas em função de um padrão de normalidade e perfeição. Havia a crença de que tais pessoas não tinham capacidade cognitiva para adquirir uma linguagem e aprender. Foi um longo percurso, desde a eliminação até a possibilidade de serem educadas, ou instruídas. De acordo com Guarinello (2007, p.20), “A primeira alusão à possibilidade de instruir os surdos por meio da língua de sinais e da linguagem oral foi feita por Bartolo della Marca d’Ancona, escritor do século XIV”. Esse foi o início de reconhecimento de que estas pessoas poderiam tomar suas próprias decisões.

Pedro Ponce de León (séc. XVI), monge beneditino foi considerado o primeiro professor de surdos e ensinava crianças surdas, filhas de nobres, “[...] a fim de ser

reconhecidos como pessoas nos termos da lei e herdar os títulos e as propriedades da família, já que os mudos não tinham este direito”. (GUARINELLO, 2007, p.21). Posteriormente Juan Pablo Bonet desenvolveu tais atividades reconhecendo a necessidade de ensinar os surdos individualmente, já evidenciada por seu antecessor, para evitar distrações. O ensino coletivo para alunos surdos, iniciou em Paris, quando por volta do ano de 1760 Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública.

No Brasil, o ensino de pessoas surdas iniciou em 1857 sob a influência do Instituto de Paris. A convite de Dom Pedro II, Ernest Huet, iniciou suas atividades como professor, nascendo assim, a primeira escola para surdos-mudos no Rio de Janeiro, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Olhando para a história, percebe-se as diferentes formas de representação sobre a surdez e os surdos. De acordo com Skliar (1997, p.115): “Os livros da psicologia da surdez definem os surdos como linguisticamente pobres, intelectualmente primitivos e concretos, socialmente isolados e psicologicamente imaturos e agressivos”. Ou seja, todos são olhados de forma coletiva, o que torna as discussões acerca dos discursos sociais sobre este grupo, fundamentais.

Em 1999, Skliar (1999) afirmava que até recentemente, os profissionais é que narravam, pensavam, construíam e julgavam os sujeitos da educação especial. Segundo este autor, tal prática “[...] serviu ao propósito institucional de fronteira de inclusão/exclusão, porém fracassou na compreensão e justificação de sua própria história, seus saberes, mediações e mecanismos de poder”. O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença, que [...] passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade”. (SKLIAR, 1999, p. 19-21).

Atualmente, a surdez configura-se “[...] como um território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em modelos conceituais opostos”, o modelo clínico centralizado na noção de deficiência X modelo socioantropológico, baseado na noção de diferença. “Trata-se, melhor dizendo, de um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que determinam”. Segundo o autor, “Passar de naturalização da medicina à curiosidade da etnografia ao reconhecimento político da diferença, não é simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova”. (SKLIAR, 2003, p. 93). Desse modo, as representações não estão necessariamente separadas nas práticas discursivas e nos dispositivos pedagógicos.

Nesse sentido, Peluso e Villarino (2014, p.233) reiteram as palavras do autor citado anteriormente, quando, em seu texto apresentam um panorama geral da educação pública de surdos no Uruguai onde coexistem “la educación bilíngue y bicultural, por un lado; y el neo-oralismo bajo la metodología de integración e implante coclear, por el outro”. Trata-se de posturas antagônicas e concepções opostas, pois numa visão bilíngue e bicultural, as pessoas surdas são percebidas a partir das suas particularidades linguísticas e culturais enquanto que, numa visão neo-oralista, são

vistas a partir da falta.

Olhar para a história oportuniza conhecer diferentes formas de narrar e educar pessoas surdas. Podemos incluir as diferentes maneiras de entender e representá-las no que se refere a gênero e sexualidade. Lebedeff (2010) afirma: “Falar de sexualidade não é tarefa fácil, principalmente por se tratar de um assunto impregnado tanto por simbologias (muitas vezes inconscientes), quanto por valores culturais (conscientes ou não)”. Segundo esta autora, geralmente a sexualidade é trabalhada apenas como uma questão biológica e a literatura apresenta a visão ambígua sobre a sexualidade das pessoas com deficiência. Para muitos, a pessoa com deficiência é assexuada, comparada a uma criança e outros as percebem como hipersexuada, mas sem afetividade.

A história relata que desde o início da educação de surdos no Brasil, alunas surdas foram discriminadas quando o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, fundado em 1856, deixou de recebê-las em 1868, devido à possível promiscuidade. Somente em 1932 as meninas retornaram à escola. Havia o entendimento de que meninas não educadas não seriam problema, meninos sim. Segundo Klein e Formozo (2007), as surdas são discriminadas no mercado de trabalho em geral, contudo, “[...] são a maioria no professorado, o que é uma consequência da feminização do trabalho docente”. A crença na vocação contribui para justificar tal escolha.

Os educadores e educadoras aceitaram e expressaram o conceito de vocação, segundo Bruschini e Amado (1998, p.7, *apud* SANTOS, 2008, p.3), “[...] a escolha da carreira devia ser adequada à natureza feminina, atividades requerendo sentimento, dedicação, minúcia e paciência deveriam ser preferidas”. Sob o argumento de que as pessoas tinham “[...] aptidões e tendências inatas” para determinadas áreas, “[...] o conceito de vocação foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente”. Ressaltamos que as relações de gênero são produzidas e estabelecidas de acordo com as concepções vigentes na sociedade que esta constrói os papéis e representações acerca do que é ser mulher e o que é ser homem. No entender de Scott (1995),

Quando planteo la existencia de creencias sobre género y sexualidad me coloco en una comprensión cultural de las diferencias entre hombres y mujeres, interpretando el género como “un elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos y como una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”. (SCOTT, 1995, p. 86).

Butler (2010) afirma que as feminidades e as masculinidades são ensinadas, produzidas, construídas. Quaresma da Silva (2012) reitera que são “[...] inventadas y ordenadas como resultado de desiguales relaciones de poder que tienen lugar en una determinada sociedad, y están marcadas por las particularidades del contexto histórico cultural donde ellas emergen”. Enfatizamos que feminidades e masculinidades formam um conjunto de significados e comportamentos atravessados por marcas de identidade.

Desta forma, refletir sobre a formação docente, conhecer suas crenças/representações em relação à surdez e aos sujeitos surdos, gênero e sexualidade torna-se relevante, visto que podem constituir-se como verdades que impactam na educação e nas práticas educativas. Vivemos numa sociedade plural e buscamos uma sociedade onde as relações viabilizem a valorização, o reconhecimento das diferenças, o acolhimento de todos os sujeitos e a cultura da paz. Uma diversidade de textos legais postula estas questões no Brasil.

Destacamos entre os textos, documentos tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Constituição Federal (1988), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, (1997) e o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014).

Entretanto, acreditamos que não basta existirem textos legais e reguladores. É preciso haver conhecimento e conscientização das pessoas. Faz-se necessária a ruptura com estereótipos existentes que apenas levam a uma “comodidade cognitiva” sem reflexão crítica sobre o tema. Percebe-se que facilmente criam-se estereótipos em relação à surdez, e estes “estereótipos dão origem ao estigma que vem sinalizar suspeita de ódio e intolerância dirigidos a determinado grupo, inviabilizando sua inclusão social”. (QUARESMA DA SILVA; MELLO, 2008).

Diante de situações cotidianamente vivenciadas nas escolas, questionamos quais discursos vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes discursos nas práticas pedagógicas? Como as/os docentes vivenciam sua práxis e como veem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade? Castoriadis (1982, p. 94), afirma: “Chamamos de práxis este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia”.

Percebemos, na história das pessoas surdas que muitos discursos foram construídos e não raro, ainda hoje se ouve: “os surdos são assim”, “surdo pode”, “surdo não pode”. Os discursos e o desconhecimento sobre a área, faz com que estereótipos sejam criados e mantidos. Assim, é importante ressaltar que a surdez não pressupõe uma identidade única. Desta forma, entendemos que problematizar os conhecimentos acerca da surdez, especialmente em relação a gênero e sexualidade é pertinente num estudo e esse foi o nosso desafio. Quaresma da Silva (2012) afirma que “las creencias y valores asociados a los modos de ser hombres y mujeres permean las prácticas de educación sexual y determinan la forma en la que son descritas diversas identidades”. Assim como as marcas que são dadas às pessoas consideradas fora de uma norma social preexistente podem deixá-las às margens de uma cultura dominante.

Para Louro (2013, p.44), “Novas’ identidades culturais obrigam a reconhecer que a cultura, longe de ser homogênea e monolítica, é, de fato, complexa, múltipla,

desarmoniosa, descontínua”. A autora fala da necessidade de sair do centro, de reconhecer as diferenças existentes. Contudo, afastar-se de um padrão significa buscar o desvio e tornar-se excêntrico. Já ficar no centro significa ficar em lugar confortável. Postula que as produções da cultura construídas fora do centro assumem um caráter de “diferenças”, algumas vezes excluídas dos currículos, em outras, ocupando um lugar de exótico. Entretanto, tal situação mantém um lugar especial para as identidades “marcadas”. Modificar essa situação seria possível se fossem consideradas as formas como as diferenças são produzidas e nomeadas a partir do interior de uma cultura e demarcando fronteiras. (LOURO, 2013, p.44 – grifos da autora).

Importante refletir sobre uma “mudança epistemológica”, nos discursos e nas representações que atribuem o significado de diferente aos corpos e às identidades, traduzindo em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e, muitas vezes, assumidas por eles. Louro (2013) ressalta que educadoras/es precisam “[...] saber como se produzem os discursos que instituem diferenças, quais os efeitos [...], quem é marcado como diferente, como currículos e outras instâncias pedagógicas representam os sujeitos [...]”, além disso, “[...] que possibilidades, destinos e restrições a sociedade lhes atribui”. (LOURO, 2013, p. 49). Nesse sentido, a diferença se constitui numa relação e não pode ser eliminada, ela é uma produção social e relacional, é múltipla, está em ação e é provisória. Diante do exposto, refletir sobre a formação docente e sobre o imaginário social que pode estar permeado por ‘verdades’ nos espaços escolares e nos diferentes espaços da sociedade, é urgente.

3 | O IMAGINÁRIO SOCIAL E A DOCÊNCIA

Ao refletirmos sobre relações de aprendizagem, precisamos lembrar dos medos, dos preconceitos, dos mitos que as pessoas têm acerca das diferenças. Os mitos, no entender de Eliade (1994, p. 11) são “[...] uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada através de perspectivas múltiplas e complementares”. Os mitos carregam algo oculto, ocupam um lugar num momento em que não há uma definição, se não questionados tornam-se verdades nos espaços onde circulam.

Sabemos que a evolução de seres humanos se dá em função das relações estabelecidas e a partir da maneira como se organizam. Portanto, refletir sobre essas relações e sobre os sujeitos envolvidos é pertinente pois os mitos são gerados nas interações. O sujeito traz consigo sua cultura porque é constituído dentro de um contexto sociocultural. Desta forma, o sujeito sóciohistórico, é constituído e constituinte de relações sociais.

Os estudos sobre o imaginário social apoiados em Castoriadis referem-se a um sistema de significações que toda e qualquer sociedade possui, ou seja, refere-se à dimensão simbólica, pois o Imaginário utiliza-se do simbólico para se

manifestar, traduzindo as crenças e os mitos que as pessoas e as sociedades têm. Este autor afirma ainda: “[...] tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele”. (CASTORIADIS, 1982, p. 142).

Nessa perspectiva, compreender o imaginário social das/os docentes permitirá conhecermos quais os seus entendimentos acerca da surdez e dos sujeitos surdos, de gênero e sexualidade e a partir daí pensar numa formação, quem sabe, mais efetiva. Gatti (2003, p.196 apud Scoz, 2012, p.47), contribui ao afirmar que: “É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, [...]”, além disso, pertencem a um grupo onde partilham uma cultura, de onde vêm seus conhecimentos, seus valores e suas atitudes.

4 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório articulado a partir dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero. O referencial teórico fundamenta-se nos pressupostos de autoras/es que discutem as temáticas, especialmente: Castoriadis, (1982); Louro (2008, 2014); Quaresma da Silva (2012) e Skliar (1997, 1999, 2003). São autoras/es que contribuem com a discussão sobre a educação e seus diferentes discursos com foco: no imaginário social, nos mitos e nas diferentes formas de narrar os sujeitos. Questionamos quais os discursos que vêm influenciando o imaginário social das/os docentes e quais as implicações destes nas práticas pedagógicas. Buscou-se compreender, ainda, a forma como as/os docentes vivenciam sua práxis e percebem os sujeitos surdos, especialmente em relação a gênero e sexualidade. Estabelecemos um diálogo com autores e pesquisas existentes no campo da surdez.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Procuramos estabelecer um diálogo com outras pesquisas existentes no campo da surdez, que vem problematizando a educação de surdos em relação às representações sociais da surdez e da docência especialmente no que se refere a gênero e sexualidade. Ressaltamos que poucos estudos foram encontrados nesta área. No período pesquisado (2007 – 2016), encontramos 24 registros com o descritor surdez e sexualidade e 10, com surdez e gênero e sexualidade, totalizando 34 produções científicas distribuídas entre Mestrado e Doutorado em todas as áreas. Destas, descartamos 28 publicações seja pela repetição de pesquisas entre os dois descritores ou, no mesmo descritor, ou ainda, por a temática abordada não

corresponder ao estudo proposto. Destacamos que este estudo ocorre a partir da articulação dos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Estudos de Gênero e sexualidade e, a aproximação se dá através do entendimento cultural entre estes campos temáticos o que, intensifica as possibilidades de aprofundar estudos sobre a formação docente para a educação de surdos contemplando a diversidade e a diferença existente no cotidiano escolar e social.

Entre os textos legais citados, destacamos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13005/2014 - PNE/2014, que apresenta diretrizes, estabelece metas e estratégias para a educação. Elencamos, entre as diretrizes, especialmente a III e a IX que tratam respectivamente: da “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e da “valorização dos (as) profissionais da educação”.

Articulamos estas duas diretrizes na tentativa de tecer reflexões acerca dos sujeitos envolvidos nas relações que existem e/ou necessariamente precisam existir em uma sociedade que se diz “ser para todos”. Entendemos o docente como um ser social inserido em um contexto histórico, com seus imaginários, suas conexões estabelecidas nas práticas pedagógicas e as possíveis rupturas que podem levar a resignificação de seus saberes. Portanto, pensar em educação para todos, em igualdade de oportunidades é, antes de tudo, estar aberto para o novo, reconhecer e respeitar as diferenças, romper paradigmas, é desacomodar-se e disponibilizar-se para novas demandas.

O PNE, em sua diretriz III, trata da superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação. Segundo Louro (2008), as noções de norma e diferença tornaram-se relevantes na contemporaneidade com uma reflexão sobre os seus significados. De acordo com esta autora, a norma é um princípio de comparação e está em toda parte e é capaz de naturalizar. Já a diferença, pode-se dizer que é um atributo e se constitui em uma relação. A diferença não preexiste nos corpos dos indivíduos, ela é atribuída quando relacionada a outro sujeito que é tomado como referência. Frequentemente, “[...] as marcas da diferença são inscritas e reinscritas pelas políticas e pelos saberes legitimados, reiteradas por variadas práticas sociais e pedagogias culturais”. (LOURO, 2008). Estas inscrições adquirem significados no interior de uma cultura, podemos perceber então, que a diferença é produzida e ensinada.

Frente às situações que nos são apresentadas em relação à educação brasileira, se faz necessário refletirmos sobre formação docente. Muitos dos discursos das/os docentes que vinham até então sendo configurados como falta de formação, fizeram com que olhássemos mais atentamente sobre as questões que surgiam em nossa práxis. Sendo assim, passamos a refletir para além da referida formação e percebemos que é preciso entender, antes de tudo, as questões que estão postas no imaginário docente para, a partir daí, pensar na resignificação dos seus saberes, para que vejam o “outro que é diferente” e que precisa ser reconhecido e respeitado

como tal. (Grifo nosso).

Ao abordar a Valorização dos (as) profissionais da educação, percebemos, a necessidade de investir na formação docente, não oferecendo somente conteúdos e informações, mas sobretudo pensando as/os docentes como um todo, com seus medos, preconceitos, mitos, crenças, afetividade enfim, é preciso pensar sujeito e subjetividade. De acordo com Scoz (2012, p. 47), “A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação”. Nessa perspectiva, percebe-se a importância de estudar a constituição do sujeito sócio-histórico e o imaginário social, pois ao pensarmos as relações de aprendizagens, não podemos esquecer-nos de todos os medos, os preconceitos, os mitos que as pessoas têm acerca da diferença.

Diante das reflexões expostas, ressaltamos as considerações de Quaresma da Silva (2012) sobre examinar as práticas de educação sexual “con una perspectiva de genero en las instituciones escolares, significa desvelar lo que en ellas se enseña sobre como deben hombres e mujeres, [...]”. Tais práticas em relação a abordar a sexualidade na escola, tão temidas e delegadas a outrem, ou por muitas vezes apagadas/silenciadas, independentemente dos discursos ou da intenção de ter uma disciplina que trate do assunto, pois “[...] a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. (LOURO, 2014, p.85 – grifo da autora). A formação docente deve ser adequada aos sujeitos surdos que, muitas vezes por não haver um processo comunicacional adequado ficam a margem, não recebem as informações necessárias no ambiente familiar e frequentemente não são abordadas tais temáticas na escola. O tema da sexualidade raramente é trabalhado na escola com surdos e quando o é, segue um percurso parecido com as demais escolas, abordando somente a dimensão biológica e preventiva, o que é relevante, mas não dá conta da sexualidade humana.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS RANÇOS E POSSIBILIDADES DE AVANÇOS...

Esta pesquisa nos oportunizou conhecer as produções científicas realizadas no período elencado. Constatamos algumas questões que nos inquietam e nos levam a refletir, como a pequena quantidade de pesquisas relacionadas a gênero, a sexualidade e a surdez, o que assinalamos como sendo os “ranços” e as resistências existentes neste campo.

Ressaltamos a importância dos estudos realizados para a educação de alunas/os surdas/os, e percebemos como, em toda a história há discussões evidenciadas e discussões silenciadas. Além disso, vimos como a representação das/os surdas/os é modificada e como os projetos educacionais se alteram de acordo com as concepções acerca de tais pessoas.

Percebemos que nos últimos anos poucas pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e surdez, foram realizadas e registradas na plataforma pesquisada.

Encontramos, pesquisas publicadas extremamente relevantes para a educação de surdos e compreendemos que muitas são as demandas e urgências que necessitam de cuidado, de compreensão e de estudos. Todavia, voltamos a lembrar, são fundamentais o conhecimento dos estudos de gênero e sexualidade. Nas pesquisas que realizamos até o momento, verificamos o quão são escassas as discussões em relação a estas temáticas nas escolas, e quando abordadas, especialmente no que tange à sexualidade, remete a um conceito biologizante.

Relembrando a história abordada inicialmente, e os discursos que vem sendo construídos e/ou mantidos em relação às pessoas surdas é que nos levam a questionar e pesquisar sobre a sua educação e as demandas cotidianas. Propomos refletir sobre uma formação docente que julgamos necessária, com um olhar mais abrangente para pensar escolas, formação e informações, uma sociedade plural na e pela cultura da paz. Representam avanços neste campo deixar de negar as diferenças, possibilitar o acesso ao conhecimento, dar visibilidade e qualificar a formação docente para lidar com surdez e suas singularidades: isso pode dar sentido às demandas subjetivas de docentes.

Ressaltamos a necessidade de, ao pensar a formação docente, priorizar a visão destes, como seres sociais, com suas identidades, imersos em grupos com uma cultura própria e que através das experiências vividas em seus percursos de formação vão se constituindo profissionais. Acreditamos que uma sociedade inclusiva, uma sociedade para todos, pressupõe a formação de docentes a partir de um olhar para seus medos, mitos, crenças e desejos. Dar visibilidade aos sujeitos e qualificar a formação docente (re) visitando conceitos e discursos naturalizados em contextos históricos é um caminho a ser trilhado.

Desmistificar questões em relação à surdez, sexualidade e gênero como algo exclusivamente biológico e pensá-las a partir de construções culturais/sociais pode auxiliar as/os docentes a compreenderem o complexo sistema de valores e crenças que permeiam seus saberes na perspectiva das expressões de sexualidade. Para tanto, (re) tornamos ao início deste estudo quando ressaltamos a necessidade de romper com estereótipos pré-existentes para pensar o outro como alteridade, aquele que é diferente de si mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 869**, de 12 de Setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 jun. 2018.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. **Lei nº 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, de 26 de dezembro de 1996.

_____. **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: 20 jul. 2017.

BUTLER, J. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”**. (151-172). In: LOURO G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTORIADIS, C. **A Instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ELIADE, M. **Mito e realidade**. Trad. Pola Civelli. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

GUARINELLO, A. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

KLEIN, M; FORMOZO, D. **Gênero e sexualidade**. (2007). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/225/172>. Acesso em: 28 out. 2014.

LEBEDEFF, T. **Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação**. (2010). Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/09_09_00_SURDEZ_E_SEXUALIDADE_UMA_DISCUSSAO_SOBRE_A_NCESSIDADE_DE_EMPODERAMENTO_LINGUISTICO_E_ACESSO_A_INFORMACAO.PDF. Acesso em: 28 out. 2014.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições**, v.19, n.2 (56) – maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. **Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente o excêntrico**. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.) **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9. ed, Petropolis, RJ: Vozes, 2013

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PELUSO, L; VILLARINO, S. **Panorámica general de la educación pública de los sordos en Uruguay a nível de primária**. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/241/224>. Acesso em: 30 nov. 2017.

PIROTTA, W. R. B.; PIROTTA, K. C. M. **O adolescente e o direito à saúde após a Constituição de 1988**. In: SCHOR, N.; MOTA, M. S. F. T.; BRANCO, V. C. (Org.). **Cadernos Juventude, Saúde e Desenvolvimento**. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Secretaria de Políticas de Saúde, 1999.

QUARESMA DA SILVA, D. **La producción de lo normal y lo anormal: um estúdio sobre creencias de gênero y sexualidad entre docentes se escuelas municipales de Novo Hamburgo/ Brasil**. Disponível em:

Disponível em:

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S185273102012000100008&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em: 27 out. 2014.

QUARESMA DA SILVA, D.; MELLO, E. de. **Discurso e gênero: uma discussão sobre modos de enunciar o feminino**. Disponível em:

http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST54/Silva-Mello_54.pdf. Acesso em: 27 out. 2014.

RIBEIRO, P. R. M. (Org). **Sexualidade e educação**: aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

SANTOS, E. **Profissão docente**: uma questão de gênero? Disponível em: http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST8/Elizabeth_Angela_dos_Santos_08.pdf. Acesso em: 02 dez. 2014.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 20 (2), 71-99, 1995

SCOZ, B. **Identidade e subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. 2, ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SKLIAR, C. (Org.) **Educação e exclusão**: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 24 (1), jul/dez. 15-32, 1999.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA Shirley; VIZIM, Marli. (Org.). **Educação Especial**: múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003 (1ª reimpressão).

THOMA, A. Educação dos surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos tempos inclusivos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____. Surdo: esse “outro” de que fala a mídia. IN: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-014-8

