

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARINES DIAS GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS, EGRESSOS DE CURSOS DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

LAGES/SC

2017

MARINES DIAS GONÇALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS, EGRESSOS DE CURSOS DE
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA REGIÃO DO ALTO VALE DO ITAJAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

LAGES
2017

Ficha Catalográfica

G635f Gonçalves, Marínes Dias.
Formação de professores surdos, egressos de cursos de pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí / Marínes Dias Gonçalves. – Lages (SC) 2017.
147 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto
Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade
do planalto Catarinense.
Orientadora: Lurdes Caron.

1. Educação especial. 2. Ensino superior. 3. Professores – Formação.
I. Caron, Lurdes. II. Título.

CDD 371.9

(Elaborada pela Bibliotecária Sílvia de Fátima Rodrigues Dalla Costa – CRB -14/748)



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

MESTRADO ACADÊMICO

Marinês Dias Gonçalves

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES SURDOS,
EGRESSOS DE CURSOS DE PEGAGOGIA À
DISTANCIA NA REGIÃO DO ALTO VALE DO
ITAJAÍ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, na Linha de Pesquisa I: na linha de pesquisa
I: **Políticas e Processos Formativos em Educação.**

Aprovada em 27 de junho de 2017.

Profa. Dra. Lurdes Caron (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora)

Prof. Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (Examinador Titular Externo - UFPR)

Profa. Dra. Isabel Cristina Feijó de Andrade (Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Marina Patricio de Arruda (Examinadora Titular Interna - PPGE/UNIPLAC)

Profa. Dra. Vanice dos Santos (Examinadora suplente interna PPGE/UNIPLAC)

Mareli Eliane Graupe
Coordenadora PPGE
Portaria 004/2017

Lurdes Caron
Coordenadora PPGE
Portaria 004/2017

Lages (SC) 27 de junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Dra. Lurdes Caron, pelo acolhimento, compreensão e ensinamentos.

À Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade e à Dra. Laura Lopes Corcine, pelas valorosas contribuições na pesquisa.

A todos do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* – Mestrado em Educação – da Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac de Lages, especialmente às professoras Dra. Mareli e Dra. Vanice, pelos incentivos, e à Dra. Maria Selma, pelo abraço e olhar de ternura; À Secretária do Mestrado em Educação, Silvana; À bibliotecária, Silvania.

À Banca Avaliadora, formada pela Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade, Dra. Marina Patrício de Arruda e Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira.

Ao Instituto Federal Catarinense.

Às colegas de turma, Elaine, Ana Paula e Flavia, pelo carinho, amizade e pelos aprendizados que construímos juntas.

Aos meus sogros, Neida e Ademir.

À Marcia, pela competência, profissionalismo e carinho.

Dedico este trabalho aos meus pais: Juracelia e Remir (in memoriam); aos meus irmãos, Marcelo e Magdiel. À minha cunhada, Ada. Ao Sandro, companheiro para a vida. À minha amiga Adriana. Aos(Às) egressos/as surdos/as que participaram desta pesquisa e me instigam a conhecer sempre mais a cultura surda.

RESUMO

A pesquisa tem como objeto de estudo a formação de professores(as) surdos(as), egressos(as) de cursos de pedagogia a distância da região do Alto Vale do Itajaí. A questão norteadora foi Como se dá a formação de estudantes surdos nos cursos de pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí, com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso e as experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as)? Aliada a esta indagação e, a partir do Decreto nº 5.626/2005, tecemos considerações sobre a formação oferecida em instituições superiores que desenvolvem curso de pedagogia a distância. O objetivo geral tratou de: Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de pedagogia a distância, de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí, em vista da formação de estudantes surdos. Como objetivos específicos, buscou-se: Conhecer os pressupostos teóricos que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia a distância; Compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia a distância investigados estão/organizados para subsidiar a formação de estudantes surdos; Confrontar os discursos de egressos(as) surdos(as) sobre a experiência educativa na educação básica e no ensino superior no curso de pedagogia a distância com o discurso institucional de instituições que oferecem o curso de pedagogia na modalidade a distância do Alto vale do Itajaí. A metodologia foi qualitativa, com base na pesquisa bibliográfica e documental, pesquisa nos PPC dos cursos de Pedagogia em EAD para Surdos; além disso, aplicamos uma entrevista semiestruturada com quatro pedagogos(as) egressos(as) surdos(as) que passaram pela formação analisada. A pesquisa contou com a colaboração de autores como: Strobel (2007), Skliar (2013), Belloni (2001) entre outros. Os resultados apontam para Instituições que não estão devidamente preparadas e com recursos humanos e tecnológicos adequados ao ensino dos surdos, haja vista que a maioria segue para a linha da inclusão e não da educação de sujeitos com identidade surda. Os(As) egressos(as) apresentam adversidades enfrentadas desde o ensino básico, reforçando o que se encontra na literatura de que a base do ensino de surdos ainda é a Língua Portuguesa falada e escrita. Desse modo, os dados apontam para uma formação com base na cultura ouvinte e não na cultura surda, pressupondo mudanças nesse processo que atenda às especificidades dos surdos, portanto diferenciadas da cultura ouvinte.

Palavras-chave: Surdo. Ensino Superior. Formação de Professores.

ABSTRACT

The research has as object of study the formation of deaf teachers, graduates of distance education courses in the Alto Vale do Itajaí region. The guiding question was How do the formation of deaf students take place in distance education courses in the Alto Vale do Itajaí region, focusing on the Pedagogical Projects of the Course and the experiences lived by deaf students? Allied to this inquiry, and from Decree No. 5626/2005, we made considerations about the training offered in higher institutions that develop a course in distance pedagogy. The general objective was to: Analyze the Pedagogical Projects of Distance Learning (PPC) of higher education institutions of the Upper Vale do Itajaí, in view of the formation of deaf students. As specific objectives, it was sought: To know the theoretical presuppositions that base the Pedagogical Projects of the courses of distance pedagogy; To understand how the Pedagogical Projects of the distance pedagogical courses investigated are / organized to subsidize the formation of deaf students; To confront the discourses of deaf students about the educational experience in basic education and higher education in the distance pedagogy course with the institutional discourse of institutions that offer the course of pedagogy in the distance modality of the Upper Itajaí valley. The methodology was qualitative, based on the bibliographical and documentary research, research in the PPC of the Pedagogy courses in EAD for Deaf people; in addition, we applied a semi-structured interview with four deaf teachers who passed through the training analyzed. The research was supported by authors such as Strobel (2007), Skliar (2013), Belloni (2001, 2002) and others. The results point to institutions that are not adequately prepared and with adequate human and technological resources to teach the deaf, since most of them follow the inclusion line and not the education of subjects with a deaf identity. The graduates present adversities from the elementary school level, reinforcing what is found in the literature that the basis of teaching the deaf is still the Portuguese language spoken and written. In this way, the data point to a formation based on the listener culture and not on the deaf culture, presupposing changes in this process that attend to the specifics of the deaf, therefore differentiated from the listener culture.

Keywords: Deaf. Higher education. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AMAVI	- Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí
Anped	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BM	- Banco Mundial
CEFET/GO	- Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CENSUP	- Censo do Ensino Superior
CEP	- Comitê de Ética na Pesquisa
CRFB	- Constituição da República Federativa do Brasil
CNBB	- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
GEPI	- Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão
GERED	- Gerência de Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituições de Educação Superior
IFC	- Instituto Federal Catarinense
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
INES/RJ	- Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
LSB	- Língua de Sinais Brasileira
MEB	- Movimento de Educação de Base
MEC	- Ministério da Educação e da Cultura
NAPNE	- Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas
NUEEI	- Núcleo de Educação Especial Inclusiva
NUPPES	- Núcleo da pesquisa em políticas e estudos educacionais sobre o Surdo
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDI	- Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	- Projeto Pedagógico do Curso

PPI	- Projetos Políticos Institucionais
SAEDE-DA	- Serviço de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Auditiva
SAEDE DV	- Serviço de Atendimento Educacional Especializado na área da Deficiência Visual
SciELO	- Scientific Electronic Library Online
SED	- Secretaria de Estado da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFC	- Universidade Federal do Ceará
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
UNISINOS	- Universidade do Rio dos Sinos
USP	- Universidade de São Paulo
ZDP	- Zona de Desenvolvimento Potencial
ZDR	- Zona de Desenvolvimento Real

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação.....	35
Gráfico 2 - Número de instituições de ensino superior que oferecem curso de pedagogia à distância nos municípios do Alto Vale do Itajaí.....	66
Figura 1- Localização geográfica da área de expansão da Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí.....	64
Figura 2 – Municípios do Alto Vale do Itajaí.....	65

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Roteiro de Entrevista	67
Quadro 2 - Roteiro dos aspectos a serem observados nas propostas pedagógicas investigadas	68
Quadro 3 - Banco de Dados / Descritores/ Autores/ Instituições/Ano/título/	69
Quadro 4 - Aspectos / perspectivas que fundamentam os cursos de pedagogia	76
Quadro 5- Objetivos gerais das instituições de ensino pesquisadas	83
Quadro 6 - Formação do(a) pedagogo(a) surdo(a): princípios e procedimentos	86
Quadro 7- Educação de surdos: a Língua Brasileira de Sinais	98
Quadro 8- Síntese de princípios metodológicos e recursos didático-pedagógicas das IES pesquisadas.....	105

SUMÁRIO

1 UMA TRAJETÓRIA DE APRENDIZADOS E REFLEXÕES: À GUIA DE INTRODUÇÃO.....	23
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES E APROXIMAÇÕES	29
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA	34
2.2 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) SURDOS(AS): TATEANDO CAMINHOS	38
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E POLÍTICAS	47
3.1 FATOS HISTÓRICOS E QUESTÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS .	47
4 DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DISSERTATIVA.....	59
4.1 CAMINHOS: ETAPAS, PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS.....	59
4.1.1 Cenários da pesquisa	64
4.1.2 Sujeitos da pesquisa – definição da amostragem.....	66
4.1.3 O lugar das falas dos sujeitos.....	66
4.1.4 Análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia à Distância	67
4.2 TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES: O ESTADO DA ARTE	68
5 OLHAR O OUTRO: O CHÃO DA PESQUISA NA ANÁLISE DOS DADOS	75
5.1 PERSPECTIVAS QUE FUNDAMENTAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E OBJETIVOS.....	76
5.1.1 Objetivos dos cursos das Instituições de Ensino Superior Investigadas	83
5.1.2 Propostas Pedagógicas e a formação de Pedagogos(as) surdos(as): tolerância e inclusão	86
5.1.3 Princípios metodológicos das instituições investigadas	103
5.1.4 Formação a distância e as propostas pedagógicas dos cursos	105
5.2 MEU OLHAR NÃO ENCONTRA O TEU: EGRESSOS(AS) E SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR.....	113
5.2.1 Diálogos com egressos(as) surdos(as) de cursos de pedagogia sobre as experiências educativas na Educação Básica	114
5.2.2 Em busca do diálogo: confronto entre as propostas pedagógicas de cursos de pedagogia a distância e as percepções de egressos(as) surdos(as).....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICE 01 – Princípios metodológicos das Instituições de Ensino Investigadas....	143
ANEXO - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	145

1 UMA TRAJETÓRIA DE APRENDIZADOS E REFLEXÕES: À GUIA DE INTRODUÇÃO

A pesquisa que resultou nesta dissertação teve como objeto de estudo a formação de professores(as) surdos(as), egressos(as) de cursos de Pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí. De acordo com a Lei Estadual Complementar nº 523, de 17 de dezembro de 2010, essa região é integrada pelos Municípios de Agrolândia, Agronômica, Atalanta, Aurora, Braço do Trombudo, Chapadão do Lageado, Dona Emma, Ibirama, Imbuia, Ituporanga, José Boiteux, Laurentino, Lontras, Mirim Doce, Petrolândia, Pouso Redondo, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Rio do Campo, Rio do Oeste, Rio do Sul, Salete, Santa Terezinha, Taió, Trombudo Central, Vidal Ramos, Vitor Meireles e Witmarsum.

A escolha da temática de investigação se constituiu com base nas inúmeras reflexões, inquietudes e desafios suscitados ao longo de minha trajetória acadêmica e profissional no âmbito da Educação Especial e, atualmente, no Ensino Superior.

Meu olhar, ainda que ingênuo, mas, sobretudo curioso, parte da perspectiva de alguém que olha para o objeto de estudo e percebe a bagagem advinda da práxis pedagógica, revisitando-a, mas consciente das constantes mudanças decorrentes das desconstruções de saberes.

Vivi minha primeira experiência profissional na educação de surdos no ano de 1999, substituindo por seis meses uma professora de sala de recursos. A sala em questão funcionava em uma escola estadual, em um espaço que atendia, no contraturno, crianças ouvintes que frequentavam a educação infantil. Havia naquele ambiente alguns jogos pedagógicos, um espelho grande, um dicionário de Língua Brasileira de Sinais (Libras) de Curitiba – Paraná e uma apostila que mostrava técnicas de como ensinar os estudantes surdos a emitirem sons de letras e fonemas em frente ao espelho.

Os estudantes surdos com os quais trabalhei tinham idades entre sete e nove anos, não possuíam conhecimentos de Língua Brasileira de Sinais e nem de Língua Portuguesa. Assim, efetuamos as primeiras tentativas de comunicação, sob o olhar curioso e talvez amedrontado daquelas crianças, as expressões faciais, os gestos caseiros que as mesmas utilizavam, as experiências visuais deles e delas, os primeiros sinais e frases em Libras. Volto o olhar para detalhes desta primeira experiência e percebo atualmente como os espaços educacionais podem ser, como diria Skliar (2003), colonizadores e excludentes.

Em 2002, após a conclusão da licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial, vivi minha segunda experiência na educação de surdos, trabalhando na sala de atendimento educacional especializado em deficiência auditiva e visual (SAED

DA/DV). Os estudantes frequentavam, no contraturno, o ensino fundamental e médio e compartilhavam comigo suas experiências educacionais, desafios e adversidades enfrentadas no ambiente escolar. Entre os desafios, destaco especialmente aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, à comunicação e à interação. Essa relação de oito anos de convivência com os estudantes surdos, bem como, os diversos cursos e momentos formativos na área da educação de surdos, contribuíram e contribuem para que subsídios teóricos e práticos acerca da Língua Brasileira de Sinais nos seus aspectos culturais, estruturais e funcionais sejam constantemente reconstruídos e repensados criticamente.

Mais tarde, mudei-me para outro município e trabalhei como professora e tradutora/intérprete de Libras de um estudante surdo, matriculado em um curso técnico. Também coordenei as atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) da instituição na qual passei a trabalhar. Por meio do levantamento de dados realizado pelo Napne junto aos órgãos competentes, conheci o quantitativo de estudantes surdos matriculados nas redes municipais e estaduais da região do Alto Vale do Itajaí.

Por conseguinte, com a realização de alguns projetos e atividades organizadas pelo Napne, tais como acampamento de surdos, seminários, oficinas, tive contato com pessoas surdas da região do Alto Vale do Itajaí, tradutores/intérpretes de Libras, familiares de surdos(as) e professores(as) de surdos(as). Durante o seminário de estudos surdos que teve como tema “Memórias e Narrativas surdas”, conheci experiências educacionais vivenciadas por pessoas surdas de várias idades e de diferentes locais da região. Dentre os relatos dos surdos adultos, percebi que alguns deles, após as constantes dificuldades encontradas, desistiram dos estudos. Outros, para concluírem o ensino médio, voltaram a estudar em turmas de educação de jovens e adultos e poucos chegaram a cursar o ensino superior. Destes últimos, a opção foi pela modalidade de ensino a distância.

Importante destacar que, historicamente, no Brasil, diante das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência na escola, muitos surdos estiveram sujeitos a concepções pedagógicas que ignoravam suas singularidades linguísticas e culturais. Talvez, por isso, poucos surdos conseguem cursar o ensino superior. Cabe situar, também, que a modalidade de ensino a distância tem sido comumente apresentada pelos órgãos públicos e privados como meio facilitador de formação e superação de desigualdades educacionais e sociais, atendendo a todos de forma igualitária.

Neste contexto, também vemos o discurso da “inclusão” ser utilizado indiscriminadamente no meio social como uma missão a ser cumprida pelos diversos setores,

entre eles o meio educacional, no atendimento de parcelas da população consideradas por organismos nacionais e internacionais como excluídas. Deste modo, expressões tais como inclusão social, inclusão educacional e inclusão digital parecem tentar naturalizar um dado, um caminho, um horizonte único, verdadeiro, como certo, como o correto a se fazer, portanto, remetem ao trazer para “dentro”, “incluir” e “atender” o que é considerado como aquele que está “fora”. Entre eles, estudantes surdos.

Neste viés, em termos de legislação, conforme comumente citado por entidades representativas dos movimentos surdos, tais como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), é possível destacar o Artigo 5º da Constituição da República Federativa do Brasil que se refere à igualdade; a garantia da acessibilidade das pessoas consideradas com deficiência, sob as Leis nº 10.048 e 10.098, de 2000, e 5.296, de 2004; as orientações advindas das normas técnicas brasileiras ABNT para a garantia da plena acessibilidade comunicativa; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais e sua regulamentação, a partir do Decreto nº 5 626, em 22 de dezembro de 2005.

Dentre as medidas orientadas pelo Decreto nº 5.626, as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, precisam disponibilizar aos estudantes surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras, a Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Diante das medidas preconizadas na legislação, bem como a expansão do ensino superior na modalidade a distância no Brasil, outras possibilidades na educação e formação de estudantes surdos foram e vem sendo criadas. Entre elas, aquelas que se referem à formação de professores surdos: o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, abriu 30 vagas para a Universidade dentro da perspectiva bilíngue: português e Libras, para o curso de Pedagogia; Em 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal do Ceará (UFC), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET/GO) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro (INES/RJ) ofereceram o curso de licenciatura em Letras/Libras, priorizando a oferta de vagas as pessoas surdas.

Os aspectos elencados contribuíram para a realização da pesquisa e consequente dissertação, tendo como tema a “formação de professores(as) surdos(as), egressos(as) de cursos de pedagogia a distância”.

Assim, para a realização desta pesquisa, definimos como objetivo Geral - Analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de pedagogia a distância, de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí, em vista da formação de estudantes surdos. Como objetivos específicos relacionou-se: Conhecer os pressupostos teóricos que fundamentam os Projetos Pedagógicos dos cursos de pedagogia a distância; Compreender como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de pedagogia a distância investigados estão/organizados para subsidiar a formação de estudantes surdos; Confrontar os discursos de egressos(as) surdos(as) sobre a experiência educativa na educação básica e no ensino superior no curso de pedagogia a distância com o discurso institucional de instituições que oferecem o curso de pedagogia na modalidade a distância do Alto vale do Itajaí.

Ao considerar o contexto da educação de surdos(as), egressos(as) de cursos de pedagogia a distância, organização e peculiaridades desse ensino surgem, entre outras, algumas indagações: Como se organiza a formação dos(as) professores(as) surdos(as)? Quais as peculiaridades da formação oferecida a distância aos surdos? Aliada a estas indagações e, a partir do Decreto nº 5.626/2005 e a formação oferecida em instituições superiores que desenvolvem curso de pedagogia a distância, definiu-se a questão problema: Como se dá a formação de estudantes surdos nos cursos de pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí, com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso e as experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as)?

Importante lembrar que a pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética – CEP da Universidade do Planalto Catarinense, pelo Parecer nº 1.721.180 de 21/09/2016. Para atender aos objetivos propostos por esta pesquisa, alguns caminhos foram trilhados.

Na questão da organização deste texto dissertativo, iniciamos com a Introdução, apresentando a trajetória da pesquisadora, problema, objetivos questão norteadora do trabalho. No segundo capítulo, abordamos a temática da Educação a Distância e Formação de Professores(as), com algumas considerações e aproximações com a temática abordada na dissertação. No terceiro capítulo, trabalhamos com a educação de surdos e buscamos, à luz de diferentes teóricos, refletir sobre considerações históricas, culturais e políticas da educação de surdos. O quarto capítulo foi dedicado à metodologia, etapas e procedimentos utilizados no decorrer do estudo, com caracterização e definição dos documentos analisados. No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa mediante a análise dos dados coletados,

situando a formação de professores - perspectivas que fundamentam os cursos de pedagogia a distância e objetivos; o que pensam os(as) egressos(as) surdos(as) sobre a experiência educativa na educação básica e no ensino superior. Por fim, apresentamos as considerações finais, as referências e documentos referentes a esta pesquisa.

Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir científica e socialmente com a comunidade acadêmica, a sociedade, a escola, professores, tradutores/intérpretes de Libras, pessoas que atuam ou convivem direta ou indiretamente com pessoas surdas e principalmente com estudantes e comunidade surda.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONSIDERAÇÕES E APROXIMAÇÕES

Neste capítulo desenvolvemos reflexão, a partir de diferentes autores, sobre a Educação a Distância e a formação de professores, buscando ao mesmo tempo, fazer diferentes considerações e aproximações.

Conforme entende Castells (2006), vivemos numa sociedade em rede, por consequência, observamos mudanças no modo como as pessoas vivem e se relacionam. Neste contexto, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão sendo cada vez mais usadas tanto no meio social quanto no educacional. Essas tecnologias correspondem a diferentes recursos tecnológicos utilizados integradamente para a realização de diferentes serviços ou desenvolvimento de novos produtos e aparatos tecnológicos. A Internet se consolida como o principal meio difusor dessa integração quando se trata de comunicação em rede e, por consequência, da sociedade em rede (TAVARAYAMA, SILVA e MARTINS, 2012).

Ainda conforme Castells (2006, p. 17):

Pode argumentar-se que, actualmente, a saúde, o poder e a geração de conhecimento estão largamente dependentes da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios do novo sistema tecnológico, enraizado na microelectrónica, nos computadores e na comunicação digital, com uma ligação crescente à revolução biológica e seu derivado, a engenharia genética.

Deste modo, percebemos que são várias as possibilidades proporcionadas pelo uso das TIC, entre elas a oferta de educação na modalidade à distância.

Conforme pesquisas nos dados do censo do INEP (2013), em documentos relacionados à regulamentação da Educação a Distância (EaD) no Brasil, bem como em teóricos que discutem esta temática, é possível perceber que o ensino à distância surge como uma modalidade educacional que vem atendendo um contingente cada vez maior de pessoas, de diferentes gêneros e idades, moradoras das mais diversas regiões do país e do mundo. Para tanto, são utilizados recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação, com foco nas tecnologias digitais.

Diferentes autores trazem conceitos e características relacionadas à EaD, dentre eles Belloni (2001), Preti (2005), Rosa (2016), Gonzalez (2005) e Almeida (2015).

Na procura por definições acerca da EaD, Belloni (2001) afirma a complexidade da questão e a não unanimidade em torno da mesma, ou seja, a maioria das definições é de cunho descritivo e parte da perspectiva do ensino convencional da sala de aula. A autora observa que o ponto em comum nesses conceitos é o fator à distância, entendida em termos de espaço.

Desse modo, “[...] a separação no tempo – comunicação diferida – talvez seja mais importante no processo de ensino e aprendizagem a distância do que a não-contiguidade espacial” (BELLONI, 2001, p. 27).

A autora também identifica em sua análise algumas correntes, sendo uma delas a de inspiração Behaviorista, com as definições de Moore (1973 e 1990), que reforça o uso e a importância da tecnologia educacional. Moore aponta entre os principais parâmetros necessários à definição de EaD a separação professor/aluno, o uso dos meios, sendo que o professor tem uma nova modalidade de comunicação tecnicamente disponível, e a segmentação do ensino em duas áreas (preparação e desempenho em sala de aula) - que na EaD são ambas realizadas em separado dos estudantes. Foram também introduzidas nesta corrente outras noções, tais como, maior segmentação do ensino e a possibilidade de escolha do aluno.

Belloni (2001) cita a teoria de Peters (1973), que buscou conceitos da economia e da sociologia industrial para definir EaD. Suas teses representam uma tentativa de ir além das definições meramente descritivas para explicar, a partir do contexto socioeconômico mais amplo, as particularidades da EaD com relação ao ensino convencional e ao mercado de trabalho. Para Peters (1973), “[...] a EaD, por própria natureza, é o modo mais industrializado de educação e por isso reflete em sua organização institucional e pedagógica os princípios da produção industrial” (BELLONI, 2001, p. 28).

De acordo com Preti (2005), em consonância com as exigências do mercado de trabalho, surge, na década de 1990, a necessidade de um novo tipo de trabalhador, mais versátil, “[...] capaz de trabalhar em equipe, ‘flexível’, polivalente, pronto para pular de um posto de trabalho, de uma atividade para outra, sempre disponível e preparado para o mercado aberto” (PRETI, 2005, p. 19).

Almeida (2015) também contribui, afirmando que:

As primeiras iniciativas brasileiras de educação a distância utilizavam tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão associados aos materiais impressos enviados pelo correio como suporte aos processos de ensino, ficando a aprendizagem por conta do estudo individual do estudante, que tinha a possibilidade de dirimir suas dúvidas enviando-as a um profissional de plantão, que poderia ser presencial, por atendimento telefônico ou correspondência. Essas experiências pioneiras tinham a finalidade compensatória em relação à defasagem educativa, oferecendo cursos livres, profissionalizantes ou supletivos, que atendiam, sobretudo, as classes populares, imputando à EaD a ideia de cursos rápidos e de qualidade duvidosa, destinados a atender grandes contingentes de pessoas (ALMEIDA, 2015, p. 1-2).

No âmbito educacional, Preti (2005) aponta dois caminhos: uma educação de massa, facilitada pela introdução de novas tecnologias de comunicação, e um modelo mais flexível e aberto de educação.

No que se refere ao trabalhador na educação e o interesse em dar a esse profissional outra qualificação, Preti (2005) entende tratar-se de uma discussão inserida num movimento de mudanças e de novas propostas, as quais analisa à luz do discurso do poder. Segundo ela, “[...] elaborado pelas políticas mundiais – poderosos organismos econômicos, em que impõem a países em desenvolvimento ‘modelos de organização política e econômica que atendem aos interesses do capital, aos países mais ricos’ (PRETI, 2005, p. 18), e do discurso da crítica feita de outro lugar social, por educadores e/ou por meio de organismos representativos.

Entre os pontos levantados pelo discurso da crítica, segundo Preti (2005, p. 25), encontram-se: o discurso da (re)qualificação do professor, da necessidade de novas “competências”; o entendimento de que há por parte do governo uma preocupação maior com o cumprimento da obrigatoriedade de qualificar os professores, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, do que com a qualidade na formação; o surgimento de mitos criados em torno dos meios tecnológicos, tais como, o modo como o computador, a Internet e a Educação a Distância são apontadas como novos heróis, capazes de alavancar uma educação de qualidade.

Em complemento, Rosa (2016, p. 24) entende que “[...] a intensificação do uso dos recursos multimídia (rádio, televisão, vídeos e material impresso), na década de 1980, muito contribuiu para o crescimento da EaD.” Entretanto, para o mesmo autor, os anos 1990 apontaram para a grande transformação da EaD como modalidade de ensino.

Com o progressivo acesso aos computadores e com a conexão com as redes de satélites, do correio eletrônico, das redes sociais, do uso da internet e de um gigantesco compartilhar de diferentes tipos de mídia, alguns obstáculos pertinentes à interação pedagógica entre professores e alunos são superados com uma velocidade vertiginosa. Com o rápido desenvolvimento da tecnologia, o que no passado era obstáculo devido a extensão do tempo e da distância geográfica, agora com a rapidez da rede mundial de computadores, passa-se a um novo ciclo da educação, por meio da utilização da tecnologia digital (ROSA, 2016, p. 25).

Cabe situar, no entanto, que ao falarmos de uma modalidade de ensino recente, há necessidade de se pensar que a inserção desse modo de ensino no contexto educacional brasileiro não ocorre sem o empenho na elaboração de políticas públicas que regulamentem a implementação dessa modalidade.

No que tange às políticas de formação de professores que fundamentam a EaD, Rosa (2016, p. 32) cita a influência da UNESCO, a partir da Conferência Mundial sobre ensino superior, ocorrida em Paris, de 5 a 9 de outubro de 1998, na qual reitores e representantes de governos assumiram compromissos com a democratização e universalização do ensino superior. Na ocasião, a EaD foi apontada como uma das alternativas viáveis.

Além disso, o relatório Delors, elaborado em 1998 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, por solicitação da UNESCO, também colocou a modalidade EaD como uma das alternativas fundamentais na democratização e universalização do ensino. Nesse Relatório, são destacados os quatro pilares para um novo conceito em educação: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser.

Para alguns pesquisadores, tais como Gonzalez (2005), a Educação a Distância condiz a, “[...] uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos para oferecer Educação a setores ou grupos da população que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares” (GONZALEZ, 2005, p. 33).

Além destes aspectos, Gilberto (2007) ressalta que não se pode pensar a EaD apenas como uma forma de suprir a possível demanda de profissionais para o mercado de trabalho, mas concebê-la como uma modalidade de ensino formadora de profissionais reflexivos e críticos, estimulados a construção do conhecimento.

Sobre a educação à distância, Gatti (2005) afirma que:

Educar e educar-se a distância requer condições muito diferentes da escolarização presencial. Os alunos em processos de educação a distância não contam com a presença cotidiana e continuada de professores, nem com o contato constante com seus colegas. Embora possam lidar com os temas de estudo disponibilizados em diferentes suportes, no tempo e local mais adequados para seus estudos, num ritmo mais pessoal, isso exige determinação, perseverança, novos hábitos de estudo, novas atitudes em face da aprendizagem, novas maneiras de lidar com suas dificuldades (GATTI, 2005, p. 142).

No âmbito da educação à distância, assim como Gatti (2005), outros autores também situam algumas características diferenciadas na escolarização nesta modalidade e levantam a necessidade de se repensar os modos de gerir e adquirir conhecimento, pois entendem que a modalidade em questão traz mudanças tanto nas formas de aprender quanto de ensinar.

Entendemos que neste contexto também se faz necessário pensarmos os usos qualitativos que as instituições de ensino têm feito dos recursos tecnológicos no âmbito da formação de professores, especialmente na formação de pedagogos (as) surdos (as), foco do nosso trabalho. Conforme entende Almeida, “[...] a tecnologia em si mesma influencia, mas

não determina a abordagem pedagógica, assim como a tecnologia não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD” (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Sobre esta questão, entendemos que a educação também sofre impactos com os avanços tecnológicos, o que nos leva a pensar se as TIC seriam a solução para conhecidos e recorrentes problemas históricos e complexos na educação.

Para alguns teóricos e pesquisadores, a Educação a Distância é frequentemente apontada como uma educação diferenciada para atender a novas e crescentes demandas, entre elas, a formação de professores. Contudo, no que diz respeito à qualidade na educação, as novas formas de ensinar e aprender e o uso das tecnologias digitais na educação, consideramos necessário tencionarmos o debate, buscando nas políticas públicas voltadas a essa modalidade de ensino seus aspectos fundantes.

No Brasil, o desenvolvimento da EaD no que se refere ao campo das legislações e das políticas públicas passou a ter visibilidade maior a partir da LDB 9.394/1996. No seu Art. 80, essa Lei situa que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

Porém, a regulamentação da referida Lei só ocorreu a partir do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. De acordo com seu o Art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Importante lembrar que tanto a legislação quanto as políticas de implementação da modalidade de ensino em foco são recentes no Brasil e vêm no bojo de mudanças cada vez mais aceleradas. O que nos leva a pensar com Castells (2003), que tais transformações acontecem tão rapidamente que têm quebrado as antigas estruturas orientadoras das formas de vida e, principalmente, das relações das pessoas com o mundo e com outras pessoas. Uma diferença sobre esta revolução seria a sua penetrabilidade, isto é, o relativo grau de sua penetração em todos os domínios da atividade humana, inserindo-se nesse contexto a educação, por consequência, a formação de professores.

Contudo, há que se pensar: se a discussão até os anos 1990 centrava-se na defasagem da formação docente, nos entraves e problemas da formação inicial descolada da prática cotidiana da sala de aula, problemas ainda recorrentes nas modalidades tradicionais, a EaD,

sendo tão recente, estaria fora desse contexto problemático? Embora sem nos aprofundarmos nessa questão, trazemos na sequência alguns pontos para reflexão.

2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA

Ao refletir sobre a educação à distância verificamos que esta é uma modalidade que apresenta diferentes modos e meios para a sua execução. Entendemos que ela, de maneira geral, segue as concepções de educação que, conforme as exigências do ser humano e do mundo, vão se transformando.

A Educação a Distância, destaca Belloni (2001), a partir de sua experiência de ensino com metodologias não presenciais,

[...] pode vir a contribuir inestimavelmente para a transformação dos métodos de ensino e da organização do trabalho nos sistemas convencionais, bem como para a utilização adequada das tecnologias de mediação da educação. Existe já neste campo todo um conhecimento acumulado sobre a especificidade pedagógica e didática da aprendizagem dos adultos, as formas de mediação do ensino e as estruturas de tutoria e aconselhamento fundamentadas em uma concepção de educação como um processo de autoaprendizagem, centrado no sujeito aprendente, considerado como um indivíduo autônomo, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem (BELLONI, 2001, p. 6).

Podemos dizer que o pensamento de Belloni (2001) reflete as considerações de Litwin (2001), de que a Educação a Distância contribui para “[...] enfatizar a autonomia de estudantes em relação à escolha de espaços e tempos para o estudo”. Também afirma que, “[...] os programas de educação a distância normalmente contém uma clara proposta didática, talvez até em contradição com as crenças mais comuns, com maior conteúdo didático que as situações presenciais” (LITWIN, 2001, p. 14-5).

No que diz respeito a cursos de pedagogia presenciais e não presenciais, dados da pesquisa de Borges (2007) - “Educação a Distância: o que pensam os estudantes dos cursos de Pedagogia?” -, apontam estruturas diferentes para atendimento a necessidades específicas dos estudantes nas duas modalidades. Estudantes da EaD destacam, principalmente, o acesso a computadores e à Internet; o ritmo de aprendizagem; a maior cobrança individual; a flexibilidade nos horários de estudo. Já na perspectiva dos estudantes do curso presencial, surgiram aspectos relacionados à avaliação e conteúdos; acesso à tecnologia; interatividade na EAD: (im)possibilidades e, desenvolvimento de competências do aluno de EaD.

Embora não seja o foco da nossa pesquisa, concordamos com Borges (2007) de que as principais diferenças e semelhanças apontadas entre as duas modalidades podem servir de “[...] subsídios para possíveis mudanças no planejamento, gestão e avaliação de cursos de

pedagogia na modalidade à distância e mesmo para a reformulação de cursos de pedagogia na modalidade presencial” (BORGES, 2007, p. 17).

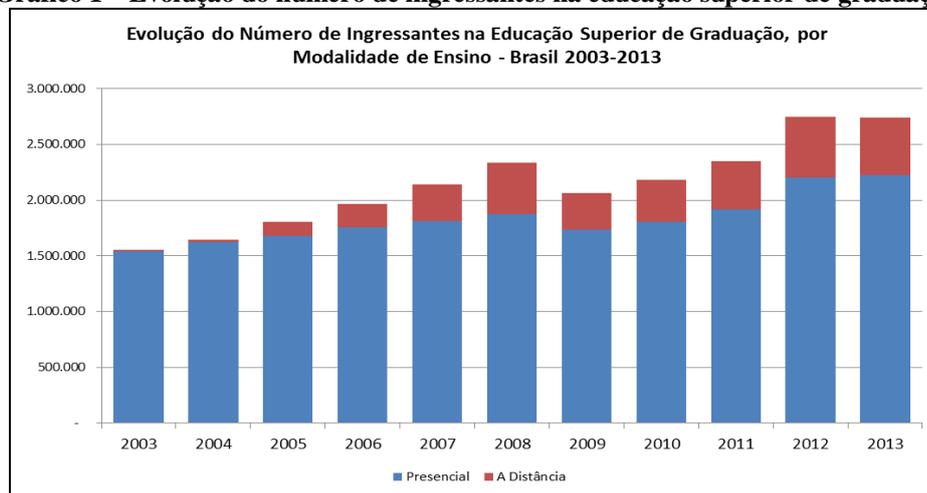
Com estas reflexões, verifica-se que não há um modelo universal de ação pedagógica válida para todas as sociedades e instituições. Neste complexo de diversidades, são muitas as situações nas quais se processa o ensino e a aprendizagem. Válido também é considerar que tem aumentado cada vez mais o número de cursos de formação de professores a distância.

Neste contexto, com base no documento emitido pelo Ministério da Educação (MEC), “Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015”, é possível visualizar informações pertinentes ao objeto desta investigação e, principalmente, sobre a formação de professores.

Registra-se no referido documento a expansão de oportunidades em educação superior para a população acima de 18 anos, cujo percentual de atendimento no País era e ainda é reduzido. Os dados indicam crescimento de 161% no período de 13 anos. Considera-se no levantamento a matrícula de jovens no ensino superior, no ensino presencial e a distância, no período de 2000-2012, sendo 2.695.927 no ano de 2000 e 7.037.688 em 2012.

No que se refere à evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação no Brasil, por modalidades de ensino, no período de 2003 a 2013, tem-se um aumento de 81,2% no presencial e 18,8% na modalidade a distância.

Gráfico 1 – Evolução do número de ingressantes na educação superior de graduação



Fonte: Extraído do Censo da Educação Superior 2013 (MEC/INEP, 2013).

O Relatório Educação para Todos no Brasil 2000-2015 aponta que dentre os cursos oferecidos em 2013 por instituições públicas e privadas, a maioria foi de licenciatura, sendo 592 cursos de licenciaturas, 240 de bacharelado e 426 de tecnológicos.

No que se refere aos cursos de licenciaturas, nos últimos dez anos, houve aumento de mais de 50%, com crescimento médio de 4,5% ao ano, com 44,5% do total de matrículas concentradas no curso de licenciatura em pedagogia (INEP, 2014).

Outro dado relevante trata sobre a formação de professores em licenciaturas no Estado de Santa Catarina. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014, dos 62.191 professores da Educação Básica, 14% lecionavam sem formação na modalidade de licenciatura.

No que diz respeito à formação inicial de acadêmicos(as) surdos(as), percebemos que mediante as reivindicações dos movimentos surdos, bem como das medidas preconizadas na legislação e a expansão do ensino superior na modalidade a distância no Brasil, outras possibilidades na educação foram e vem sendo criadas. Entre elas, aquelas que se referem à formação de professores(as) surdos(as).

A respeito desse contexto de expansão da oferta de cursos de licenciatura para surdos, Quadros (2014) situa que a criação do Curso de Letras Libras compreende

[...] a licenciatura para formar professores de Libras e o bacharelado para formar tradutores e intérpretes de Libras e Português. É uma ação da Universidade Federal de Santa Catarina juntamente com instituições conveniadas e com o Ministério da Educação (MEC) – Governo Federal. Foi oferecido na modalidade à distância com o objetivo de democratizar esse processo de formação com abrangência nacional, envolvendo 15 estados do Brasil. Diferentes regiões tiveram a oportunidade de formar professores de língua de sinais na perspectiva dos próprios surdos, bem como formar tradutores e intérpretes preparados para fazerem traduções e interpretações de Libras e Português em uma perspectiva cultural (QUADROS, 2014, p. 5).

A referida autora também afirma que os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras Libras à distância “[...] visam suprir uma grande demanda de profissionais para atuar no ensino básico” (QUADROS, 2014, p. 12). Com base em dados extraídos do IBGE (2000) e INEP (2005; 2006), Quadros aponta aspectos que tornaram viável a criação de novos polos do Curso de Licenciatura em Letras Libras na modalidade a Distância, entre eles: o número de cursos nas áreas de licenciatura, educação e fonoaudiologia, os quais evidenciaram a importância de formação de profissionais (professores(as) de Libras e tradutores(as) e intérpretes); o Decreto nº 5626/2005, que, dentre outros aspectos, orienta a inclusão da Libras nos currículos dos cursos, implicando na contratação de professores(as) de Libras para trabalhar nos cursos de licenciatura, educação e fonoaudiologia.

Quadros (2008) também destaca que o Curso de Letras/Libras foi organizado de modo a atender às singularidades linguísticas de estudantes surdos. Para isso, são disponibilizados professores bilingues, tradutores intérpretes de Libras, recursos áudio visuais, bem como material de apoio em Libras, entre outras questões igualmente relevantes.

Neste sentido, acreditamos que, por meio da educação na modalidade a distância, seja possível realizar formação inicial e continuada de professores. Contudo, importa destacar que, historicamente, no Brasil, diante das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência nas instituições de ensino, muitos estudantes surdos foram excluídos do acesso a um saber mais elaborado acadêmica e cientificamente. E isso pode se constituir um entrave à qualidade esperada de um curso de formação de professores(as) surdos(as).

Com a expansão dos cursos na modalidade à distância, bem como o crescimento no total das matrículas em cursos de pedagogia, e suas características, entendemos que pensar sobre a formação de pedagogos(as) surdos(as) nesta conjuntura se faz necessário, principalmente por percebermos que esta possibilidade vem sendo apresentada por órgãos públicos e privados como meio de formação e superação de desigualdades educacionais e sociais.

Entretanto, partimos do pressuposto de Freire (2003), ao alertar que:

Educar é construir, libertar homens e mulheres do determinismo, passando a reconhecer o seu papel na história, considerando a sua identidade cultural na sua dimensão individual e coletiva. Sem respeitar essa identidade, sem autonomia ou sem levar em conta as experiências vividas, o processo educativo será inoperante e constituirá somente um conjunto de meras palavras, despidas de significação real (FREIRE, 2003, p. 18).

Essas palavras nos levam a retomar aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia como uma introdução para, na sequência, adentrarmos no objeto deste estudo, que é a formação de pedagogos(as) surdos.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), nº 1, de 15 de maio de 2006, instituiu-se Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia no âmbito da licenciatura. O artigo 1º dessa Resolução define que:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006.

Dentre os aspectos apontados pelo Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP), nº 5/2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP nº 3/2006, publicado no Diário Oficial da União de 15/5/2006, dispõe-se sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de Pedagogia, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem e procedimentos a serem observados no

planejamento e avaliação do Curso de Graduação em Pedagogia pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do País.

No tocante ao projeto pedagógico do curso de Pedagogia, o Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, destaca que este precisa contemplar, fundamentalmente,

[...] a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social. Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo (BRASIL, 2005, p. 12).

Destacamos, também, que para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como organização complexa, que tem a função de promover a educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e a participação na gestão de processos educativos, bem como na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

No que se refere à Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, este diz que o aluno de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

São essas características principais a serem observadas nos cursos de pedagogia e que buscamos analisar com foco na formação de pedagogos(as) surdos(as), conforme apresentamos na sequência.

2.2 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS(AS) SURDOS(AS): TATEANDO CAMINHOS

Para entender o que é pedagogia, conforme Libâneo (2002), é preciso explicitar seu objeto de estudo, que é a educação ou a prática educativa. Para esse autor, a educação compreende

[...] o conjunto dos processos, influências, estruturas, ações, que intervém no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais, visando a formação do ser humano. A educação é, assim uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal (LIBÂNEO, 2002, p. 64-5).

Nesse sentido, Libâneo defende, também, que tais processos formativos constituintes do objeto de estudo da pedagogia atuam por meio da comunicação e do intercâmbio da experiência humana acumulada, isto é, dos saberes e modos de agir construídos pela humanidade. Assim:

A educação está ligada a processos de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham o patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores, etc. é intrínseco ao ato educativo seu caráter de mediação por intermédio do qual favorece o desenvolvimento dos indivíduos na dinâmica sociocultural de seu grupo, sendo que o conteúdo dessa mediação são os saberes e modos de ação, isto é, a cultura que vai se convertendo em patrimônio do ser humano (LIBÂNEO, 2002, p. 64-5).

O referido autor defende a necessidade de entender a pedagogia como uma prática cultural, como uma forma de trabalho cultural que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. É esse caráter de mediação cultural que explica as várias educações, suas modalidades e instituições, entre elas a educação escolar. “[...] Também daí decorrem as várias projeções do educativo em projetos nacionais, regionais, locais, que expressem intenções e ações logo materializadas nos currículos” (LIBÂNEO, 2002, p. 66-7).

Ao comentar a respeito do conceito de educação, Libâneo enfatiza que,

[...] há, ainda, um elemento importante do conceito de educação a ser destacado. A educação é uma prática social que busca realizar nos sujeitos humanos as características de humanização plena. Todavia, toda educação se dá em meio a relações sociais. Numa sociedade em que essas se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações. Isso significa que a pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos. É por isso que a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

O mesmo autor comenta a respeito da natureza do trabalho docente, defendendo que “[...] é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (LIBÂNEO, 2002, p. 43-4). Destaca, ainda, que

[...] espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes,

num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (LIBÂNEO, 2002, p. 43-4).

Além das contribuições de Libâneo (2002), buscamos Simon (2013), que traz outros elementos para pensarmos a pedagogia. O autor defende a importância de nos voltarmos para a pedagogia como um modo vital de envolvimento na tarefa de transformação social (SIMON, 2013, p. 61), colocando em evidência uma pedagogia da possibilidade. Para ele, esta precisa assumir o caráter de insurgência e ser capaz de compreender como essa prática se insere na tradição discursiva daquilo que o autor chama de “política cultural”.

Na discussão acerca da política cultural, Simon (2013) situa as noções de poder e enfatiza os efeitos produtivos da mesma. Entende que as noções de poder funcionam não apenas sobre as pessoas, mas por meio delas e, desse modo,

[...] vinculadas à noção de poder produtivo estão às práticas de produção semiótica, um campo que eu argumento ser central para as preocupações da pedagogia. Ao introduzir o termo “produção semiótica” estou tentando assinalar a centralidade daquelas práticas implicadas na formação e regulação do significado e da imaginação. Essas práticas incluem não apenas a criação de modos particulares de expressão simbólica e textual, mas também as formas pelas quais esses significados são colocados no interior de sistemas de distribuição e exibição. Como práticas de poder, são provocações de processos que constituem o saber, o significado e o desejo. Por essa razão, a produção de variadas formas de imagem, texto, gesto e fala – assim como sua apresentação ordenada e seus esforços para influenciar sua mediação – tem que ser entendida como integral seja ao processo de reprodução, seja ao processo de transformação de qualquer ordem social. Em outras palavras, as práticas culturais têm uma importância fundamental e os modos e condições de sua produção merecem uma cuidadosa atenção (SIMON, 2013, p. 64).

Conforme entende Simon (2013), se a pedagogia é vital para o desenvolvimento de práticas de cidadania, elas também são formadas a partir de discursos de poder que se manifestam nas práticas pedagógicas cotidianas. Daí a importância de pensar constantemente a pedagogia como processo em construção e que inclua no cotidiano da prática as situações diversas existentes numa sala de aula, numa escola. Dentre elas, a necessidade de contemplar no fazer pedagógico, questões tais como: as especificidades linguísticas e culturais de estudantes surdos.

Em suas considerações, Simon (2013) coloca que a educação é um dos principais locais de trabalho cultural. Para ele,

[...] modos dominantes de produção semiótica frequentemente tentam normalizar práticas textuais e repertórios de imagens “verdadeiras” ou “uteis”, assim como aquilo que conta como sua adequada exibição e mediação. Essas normalizações são esforços para regular formas particulares de ver o mundo e definir “o senso comum”. Pensadas nesses termos, as práticas que articulam modos particulares de produção semiótica são, simultaneamente, educacionais e políticas, na medida em que tentam orientar nossa concepção daquilo que é importante e “verdadeiro”, assim como do que é desejável e possível (SIMON, 2013, p. 64).

No caso desta dissertação, que aborda a formação de pedagogos(as) surdos(as), cumpre-nos buscar outras leituras tendo como foco a pedagogia. Assim, no tocante aos Estudos Surdos, Skliar (2013) comenta sobre a perspectiva da Pedagogia Surda e explica que esta parte do entendimento de que as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas precisam ser entendidas a partir da diferença e do reconhecimento político.

Neste viés, o surdo é reconhecido como um sujeito completo e não como um sujeito deficiente, a quem falta algo, valorizando, sobretudo, a experiência visual dos mesmos. Em complemento, segundo Souza e Segala (2009), na perspectiva dos Estudos Surdos, privilegia-se “[...] a noção ideológica de cultura. Assim, a afirmação cultural consistiu, em primeira instância, na valorização e aceitação de sua língua” (SOUZA, SEGALA, 2009, p. 42).

Na perspectiva da pedagogia surda, defende-se que a educação de surdos saia das modalidades tradicionais de educação que trabalham com a “normalidade” ou métodos clínicos ou que usam outros métodos de regulação e entre na modalidade da diferença. Para ela, diferença refere-se às diferenças culturais nos diversos grupos sociais, não contendo aspectos da mesmidade que posições iluministas pregam para atingir a perfeição. A autora também menciona a necessidade de primarmos pela defesa cultural e pela educação na diferença, na mediação intercultural.

Perlin (2003) entende a pedagogia da diferença como uma pedagogia do surdo e defende aspectos importantes a serem considerados nesta perspectiva, entre elas: a língua que acompanha esta pedagogia é a língua de sinais; os conteúdos para os surdos não devem ser inferiores aos dos ouvintes; o português como língua estrangeira tem lugar especial nesta pedagogia, acompanha uma forte tecnologia direta para a aquisição visual do conhecimento e tecnologias de comunicação à distância.

Segundo Marostega (2015),

[...] entendo a Pedagogia como uma série de práticas que se encontram profundamente imbricadas. Em uma perspectiva foucaultiana, as relações de saber/poder estão sempre em movimento, num jogo permanente de interesses do Estado, da economia, da política, de uma determinada comunidade, de uma sociedade, etc., constituindo processos de subjetivação. Esse poder é entendido não como uma autoridade exercida, mas como uma forma imanente na sociedade que se reflete na produção de normas e valores – uma relação de poder exercida sobre pessoas livres, numa constituição correlativa de um campo de conhecimento (MAROSTEGA, 2015, p. 94).

Ainda, segundo o referido autor,

Os estudos sobre as diferenças culturais e linguísticas dos surdos, que demandam também uma Pedagogia da diferença, não são algo recente no mundo e no Brasil. No decorrer dos tempos, encontramos diversos registros que tratam da história da educação de surdos e da luta pelo pleno reconhecimento de sua língua natural, a Língua de Sinais, e pelo direito de serem pertencentes e produtores de uma cultura própria, de constituírem identidade(s) surda(s), de assumirem o papel de agente no processo educacional de seus pares, de lutar por uma Pedagogia e currículos que contemplem e produzam sujeitos da diferença (MAROSTEGA, 2015, p. 126).

Neste processo de produção de sujeitos da diferença envolve a especificidade linguística e cultural do surdo, os aspectos que envolvem a identidade cultural surda, a diferença, as experiências visuais.

Conforme Strobel (2009, p. 45),

Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles: desde os latidos de um cachorro – que são demonstrados por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corpóreo-facial bruta- até de uma bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge.

Segundo Strobel (2008), na representação do povo surdo, “ser surdo” é uma experiência visual e a educação dos mesmos precisa respeitar a diferença linguística e cultural. Desse modo, a língua de sinais é vista como manifestação da diferença linguística relativa aos povos surdos. Cabe lembrar que a autora entende por povo surdo “[...] os sujeitos surdos que compartilham os costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais” (STROBEL, 2008, p. 36).

Para Perlin e Miranda (2003), o “ser surdo” implica “[...] olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença” (PERLIN E MIRANDA, 2003, p. 217).

Os Surdos possuem em comum a experiência visual como meio de comunicação e marca política (PERLIN, 2004) Esse ser surdo distingue-se pela experiência visual (em substituição total à audição) como meio de comunicação e como marca política por meio da qual o surdo se identifica e “se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam o corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social” (PERLIN, 2004, p. 77-78).

A respeito da surdez e da experiência visual dos surdos, de acordo com Marques (2008) essa experiência é bastante complexa e não se resume apenas a um olhar. Conforme o mesmo autor, há outras partes, além do visual, subentendidas, a exemplo dos movimentos, do

corpo, da exterioridade que interfere na ação corporal, no “campo de visão” e que, por isso mesmo, “altera” a “experiência visual” do surdo (MARQUES, 2008, p. 66-8).

Para o referido autor, o tato se configura como uma questão linguística do surdo, sendo o responsável pela identificação de sons e suas diferenciações, citando como exemplo o funcionamento de um motor de carro. É pelas vibrações que o surdo compreende a situação experienciada no próprio corpo. A mesma corporalidade permite ao surdo sentir vibrações das notas musicais e acompanhar ritmos, dançar. Nessa explicação sensorial, há também manifestações linguísticas que se evidenciam nos gestos, a exemplo do sim e do não proferidos pelo movimento da cabeça, a intensidade de sensações com o “inflar de bochechas”, o altear sobrancelhas como sinal de indagação, de dúvida. Afirma Marques (2008, p. 68), que:

[...] poderia se tratar apenas de um campo da linguística no qual podem ser esmeros aspectos gramaticais, mas sem o qual não teriam sentido se por outro lado esse corpo atuante não tivesse uma predisponibilidade para tal, desenvolvida e diferenciada a partir de algo que nos exige uma resposta e cujo mundo costumeiro suscita intenções habituais.

Dentre as experiências linguísticas que envolvem o corpo, Marques (2008) cita também as construções mentais que o surdo faz e como ele as expressa usando as mãos, os gestos, o corpo inteiro para representá-las,

Tanto assim, apresenta-se também a flexibilidade de minhas mãos e braços que, com eles, posso através de inúmeras configurações da mão e movimentos tanto expressar significados como representá-los ou desenhá-los no espaço em frente a meu corpo; posso, em minha mente, criar vários espaços simultaneamente, como uma casa de vários cômodos e entre estes me movimentar entre eles, sair do sofá e abrir uma torneira na cozinha. Crio estas imagens na minha mente e as reproduzo, em minhas mãos; cada espaço, cada ponto que indico há uma referência que lhe concede um significado (MARQUES, 2008, p. 68).

Isso nos leva a pensar na questão da identidade surda e o modo como ela tem sido pensada nos cursos de pedagogia. Compreendemos a importância da formação à distância como recurso para atender pessoas que, talvez, não teriam como frequentar um curso presencial por diversos fatores. Desse modo, como pensar uma pedagogia a distância que possa promover ou estender o processo comunicativo para além das tecnologias, ou seriam as próprias tecnologias a dar a esses sujeitos em interação – surdos e não surdos – o caminho para uma formação que seja mais contemplativa daquilo que forma a identidade surda.

Como afirma Marques (2008, p. 69)

[...] quando menciono a questão de entendimento do corpo faço minhas as palavras de Merleau-Ponty de que deve haver na apresentação do corpo próprio algo que torne impensável sua ausência ou sua variação. Esse desconhecido corpo meu que se

apresenta só me pode mostrar suas façanhas a partir do encontro dele com as barreiras que surgem e impedem que ele faça algo natural a ele mesmo. Partindo deste contraste, e nele que identifico as potencialidades que nos diferenciam das pessoas não surdas, porque e nelas que meu corpo se mostra diferente através da presença e da ausência e lhe constitui a genuína condição de ser surdo.

Em suas considerações, Marques (2008) questiona a identificação da surdez como deficiência, entendendo que se a pessoa surda consegue superar obstáculos que se interpõem entre ela e os não surdos, não haveria motivos para entender a surdez como uma deficiência, como uma limitação. Para esse autor:

[...] se o corpo é capaz de superar limitações através da construção de outras significações, então não há o porquê de considerá-lo “deficiente”, uma vez que, modificando-se, supre as necessidades ditas “faltantes”, reagindo de forma diferente em relação ao meio. Então já não se trata de um corpo deficiente, mas de um corpo diferente (MARQUES, 2008, p. 71).

Talvez seja essa a complexidade de se pensar doravante cursos de formação a distância que possam dialogar com essa diferença surda, que permitam ao/à pedagogo(a) em formação uma experiência surda desde a formação, haja vista que ele será, mais tarde, professor mediador de conhecimentos e de relações humanas na interação entre surdos e não surdos nas escolas. Trata-se, como afirma o autor, de pensar a surdez como uma identidade que tem na vibração sonora e na experiência corpóreo-visual condições de interagir com o outro, mas que esse outro não se atenha tão somente ao seu processo de compreensão do mundo permitido por todos os sentidos ativos.

Para Perlin (2004, p. 77-78):

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com o maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social.

Observamos na sequência de informações trazidas neste capítulo que tratar sobre educação de surdos e formação de pedagogos(as) surda(as) não é tarefa fácil. Nesse contexto, identifica-se uma construção social e cultural em torno da surdez e das especificidades a serem atendidas nas escolas que têm como dominante a cultura ouvinte. E isso se manifesta também no uso das tecnologias como meios disponíveis principalmente à modalidade da Educação a Distância. Embora a web traga como recurso importante a associação de texto e imagem e que permita uma construção semiótica das condições de ensino/aprendizagem

dos(as) surdos(as), isso também se revela como um meio capaz de reproduzir a cultura ouvinte.

Ao centrar nessa perspectiva, o discurso da pedagogia da diferença perde terreno, pois, o que fundamenta a pedagogia é a cultura ouvinte. Em decorrência dessa condição, entendemos a importância de trazer aspectos históricos sobre a surdez e o modo como sujeitos são percebidos em diferentes tempos e espaços, até chegarmos aos cursos de Educação a Distância que têm como proposta a formação de pedagogos(as) surdos(as) nessa modalidade de ensino.

Assim, na continuidade desta discussão, apresentamos algumas considerações históricas, culturais e políticas sobre a educação de surdos.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS, CULTURAIS E POLÍTICAS

Neste capítulo, com auxílio de diferentes autores, desenvolvemos discussões sobre a Educação de Surdos sob o ponto de vista histórico, cultural e político. Buscamos também discutir como estes processos se articulam e se relacionam entre si, nas dimensões sociais e educacionais.

3.1 FATOS HISTÓRICOS E QUESTÕES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da educação de surdos é marcada por muitos fatos que influenciaram e influenciam de diversas maneiras o modo como as pessoas surdas são percebidas na sociedade, principalmente no que se refere a direitos linguísticos e educacionais. Lembrando que conforme Strobel (2009) “[...] fatos históricos trazem consequências em outros acontecimentos presentes, passados ou futuros” e geralmente são únicos e não se repetem (STROBEL, 2009, p. 8).

Neste sentido, com base em produções que tratam sobre passagens da história da educação de surdos, apresentamos a seguir distintas perspectivas e fatos sobre a questão da história da educação de surdos.

Entre as primeiras iniciativas que se têm registro, de atendimento educacional voltado a pessoas surdas, Martins (2015) destaca o trabalho desenvolvido por Monge Pedro Ponce de Leon com crianças surdas, filhas de membros da corte espanhola, no Mosteiro de Ona, na Espanha, no período de 1541 até 1549. É importante mencionar que esse Monastério, em que Leon trabalhava com surdos oriundos da nobreza, atraiu muitos outros surdos, porém, os filhos de famílias nobres eram atendidos separadamente. Segundo Lopes (2007, p. 41), Pedro Ponce de Leon (1520-1584), com o objetivo de comprovar a capacidade de herdeiros surdos de Castilha, para assumirem seus compromissos e as posses que lhes eram confiadas, “[...] investiu esforços para que eles aprendessem e fossem capazes de mostrar a capacidade de suas faculdades mentais”.

No século XIV, a educação promovida por religiosos, segundo Lopes (2007, p. 41), “[...] voltava-se aos nobres e aos príncipes herdeiros, com a finalidade de dar-lhes condições de manter os bens da família”. A autora comenta que,

Era necessário que os filhos surdos de nobres aprendessem a falar, ler, escrever, fazer contas, rezar, assistir a missa e confessar-se mediante o uso da palavra oralizada. A palavra falada conferia a visibilidade necessária a um nobre, que servia de modelo a outros por sua educação e posição [...] (LOPES, 2007, p. 41).

Para Lopes (2007, p. 41), embora no monastério não se desejasse a formação de grupos surdos, esse foi um movimento que reuniu surdos em um mesmo espaço. Para ela, uma prática comum na época era a de atender separadamente os filhos de famílias nobres, pois, além da preocupação em se evitar a formação de grupos surdos, também se pretendia “[...] impedir eventuais articulações entre os surdos nobres e os demais surdos”. Tratava-se, portanto, “[...] de manter cada um na e com sua própria cultura”. Conforme Lopes (2007):

Confiar a educação dos filhos à escola não é uma prática recente. Desde o século XVIII, mediante o sistema de internato, as famílias passavam parte de seu compromisso com a educação dos filhos para as escolas. As famílias de surdos encontraram no sistema de internato uma forma de garantir o desenvolvimento dos filhos, bem como de propiciar-lhes um ambiente estimulador e cercado de cuidados com sua saúde. A surdez, entendida com um problema de saúde, castigo ou algo a ser corrigido, era tratada de forma a minimizar seus efeitos aparentes, fazendo-se os sujeitos surdos falarem como se fossem ouvintes (LOPES, 2007, p. 44).

A autora em questão situa que, mesmo não havendo unanimidade entre os especialistas e famílias do século XVIII e XIX acerca dos tipos de métodos a serem utilizados na educação de surdos, predominavam “[...] as decisões e opiniões dos religiosos defensores da palavra falada, entendida como modalidade única, comum e obrigatória para estabelecer a comunicação com os surdos” (LOPES, 2007, p. 44). Essa situação perdurou do século XVII até quase o final do século XX.

A história da educação de surdos, segundo Martins (2015, p. 14), apresenta a experiência de Juan Pablo Bonet, que escreveu sobre “[...] as causas das deficiências auditivas e dos problemas de comunicação, condenando os métodos brutais e os gritos para ensinar a alunos surdos, que eram muitas vezes usados”.

Segundo a autora mencionada, Bonet publicou em 1620 a obra “Redação das Letras e Artes de Ensinar os Mudos a Falar” que continha o alfabeto em forma de sinais. Para ele, este alfabeto ajudaria na escrita e mais tarde na linguagem falada. Também seria uma “[...] alternativa de comunicação a ser utilizada com pessoas surdas, em que se fazia a comparação das letras escritas com os sinais, que correspondiam ao denominado alfabeto dactilológico (manual)” (MARTINS, 2015, p. 31).

Outro nome comumente destacado nos registros da história da educação de surdos é o do Abade Charles Michel de L’Epée. Este, reconhecido por recolher surdos pobres das ruas de Paris e tentar alfabetizá-los.

Com divergência nas datas, 1760 para Lopes (2007) e 1778 para Martins (2015), L’Epée transformou a própria casa, em Paris, na primeira escola para Surdos, aberta a pobres e ricos. Tal prática representou um marco na educação de surdos, pois, conforme enfatiza

Martins (2015), o ensino de crianças surdas por muito tempo esteve vinculado às condições das famílias. Assim, enquanto os filhos de nobres e influentes tinham o auxílio de um professor que atendia na casa dos alunos, os filhos de classes populares não recebiam atendimento algum. Martins (2015) destaca que,

L'Épée foi o primeiro a estudar uma língua de sinais usada por surdos, atentando para as suas características linguísticas. A partir da observação realizada, percebeu que, durante a comunicação, eles se apoiavam no canal viso-gestual, de maneira satisfatória. Partiu, então, dessa linguagem gestual para desenvolver um método educacional apoiado na linguagem de sinais, acrescentando à mesma alguns sinais que tornavam a sua estrutura mais próxima à do francês, tendo denominado tal sistema de “sinais metódicos” (MARTINS, 2015, p. 34).

O método de L'Épée ensinava sinais correspondentes a objetos e depois os associava à língua escrita, oportunizando aos surdos a ligação entre palavra e sua representação material. Quando a palavra representava algo abstrato, buscava na linguagem escrita um modo de torná-la compreensível aos surdos na linguagem de sinais. Conforme Lopes (2007, p. 45): “Diferentemente da compreensão da língua de sinais estabelecida e utilizada pelos surdos quando estão próximos de outros surdos, os métodos do Abade encerravam a operacionalização da aprendizagem”.

De acordo com Martins (2015), após a morte de L'Épée, a escola criada por ele foi elevada ao nível de Instituto Nacional de Surdos Mudos. Um fato interessante que Lopes (2007) traz é o de que, mais tarde, os alunos surdos de L'Épée tornaram-se professores de outros surdos. Ainda, segundo essa autora,

[...] ao ocuparem o lugar de professores de surdos, os indivíduos surdos serviam de referenciais para a articulação e identificação surda que, até há pouco tempo, era impossibilitada de se desenvolver devido ao caráter individualizado dado a esse processo de ensino (LOPES, 2007, p. 47).

Como não havia consenso em relação aos métodos a serem utilizados na educação de surdos, Martins (2015) aponta que para Samuel Heinicke, educador alemão, contemporâneo de L'Épée, considerado por muitos teóricos como o fundador do Oralismo, a língua de sinais comprometia a aquisição da língua oral. Para ele, “[...] o pensamento só é possível através da linguagem oral e depende dela. A língua escrita teria uma importância secundária, devendo seguir a língua oral e não precedê-la” (MARTINS, 2015, p. 34).

Martins (2015) chama a atenção para o fato de que muitas experiências que se desenvolveram na educação de surdos acabaram não sendo registradas, pois, além dos profissionais trabalharem de forma autônoma, também era costume manter sigilo sobre o modo como conduziam seus respectivos trabalhos.

Para Skliar (1998), em um período prévio, que foi desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, era comum experiências educativas por meio da Língua de Sinais, contudo, nesse mesmo período, um marco relevante na educação de surdos era a influência de profissionais da área clínica. Estes incentivavam professores, pais e comunidade em geral a fazerem com que surdos oralizassem sua comunicação. O autor destaca que, em 1880, foi realizado em Milão – Itália o II Congresso Mundial de Professores de Surdos. A conclusão desse Congresso foi a de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo Método Oral Puro.

Skliar (1998) e Felipe (2001) afirmam que, após 1880, um novo período na educação de surdos surgiu, com prevalência do uso da língua na modalidade oral. “O método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral foi substituído em muitas escolas pelo método oral puro [...]” (FELIPE, 2001, p. 138).

Isso se deu a partir do Congresso realizado em Milão em 1880, cujo impacto, segundo Felipe (2001) resultou no seguinte contexto:

Os professores surdos já existentes nas escolas naquela época foram afastados, e os alunos desestimulados e até proibidos de usarem as línguas de sinais de seus países, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Era comum a prática de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de fazer sinais (FELIPE, 2001, p. 138).

Retomando o contexto da Escola de L'Épée, pode-se dizer que ela influenciou o início de uma educação voltada para sujeitos surdos no Brasil. Conforme Felipe (2001), por intermédio do professor francês Hernest Huet, vindo do Instituto de L'Épée, foi criado o Instituto Imperial dos Meninos Surdos, em 1857, considerado a primeira escola para surdos do Brasil. Atualmente, essa instituição é conhecida como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

De acordo com Felipe (2001, p. 121), “[...] foi a partir deste instituto que surgiu da mistura da Língua de Sinais Francesa, trazida por Huet, com a língua de sinais brasileira antiga, já usada pelos surdos de várias regiões do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais”.

Segundo Souza e Segala (2009), ao considerarem a evolução histórica de algumas línguas de sinais, estas se originaram de contatos com outras línguas de sinais ou ainda com a oralidade. Também acrescentam que “[...] as línguas de sinais se desenvolveram principalmente dentro de instituições escolares (internatos). Algumas delas se propagaram mesmo sob condições de proibição de seu uso” (SOUZA e SEGALA, 2009, p. 30-1).

Sobre a Língua Brasileira de Sinais, os referidos autores concordam que esta sofreu influência da Língua de Sinais Francesa, contudo, inferem que houve também influência de

“[...] vários outros sistemas primários de sinais e outras línguas providas de outros países durante a colonização do Brasil pelos imigrantes que aqui se instalaram” (SOUZA e SEGALA, 2009, p. 34).

No que se refere à abordagem de ensino oralista, vários estudos entendem que, no Brasil, essa visão trouxe sérios prejuízos à educação de surdos. Conforme Barbosa (2010),

As escolas comuns ou especiais, pautadas no oralismo visaram à capacitação da pessoa com surdez para a utilização da língua da comunidade ouvinte na modalidade oral, como única possibilidade linguística o uso da voz e da leitura labial, tanto na vida social, como na escola. As propostas educacionais, baseadas no oralismo, não conseguiram atingir resultados satisfatórios, porque, normalizaram as diferenças, não aceitando a língua de sinais dessas pessoas e centrando os processos educacionais na visão da reabilitação e naturalização biológica (BARBOSA, 2010, p. 7).

De acordo com o material publicado pelo Ministério da Educação (MEC), sobre “O Aluno Surdo na Educação Básica e Superior” (1997), no final do século XX, surdos assumiram a direção da Universidade para Surdos - Gallaudet University Library - Washington – nos Estados Unidos e passaram a divulgar a filosofia da Comunicação Total.

No Brasil, a filosofia da Comunicação Total passou a ser utilizada na década de 1970 e pregava, segundo Ciccone (1990), a liberdade na prática de quaisquer estratégias que permitissem o resgate de comunicação, seja por meio da linguagem oral, de sinais, da datilologia, ou pela combinação desses modos. Nesse sentido, os adeptos dessa comunicação usavam com os surdos gestos espontâneos, mímica, imitação, pantomima, representação teatral, produções escritas e outros meios.

Atualmente, há muitas críticas em relação a abordagens de ensino que possuem como enfoque o oralismo e a comunicação total. Isso porque, segundo Barbosa (2010):

A linguagem gestual, visual, os textos orais, os textos escritos e as interações sociais pareciam não possibilitar um desenvolvimento satisfatório e esses alunos continuavam segregados, permanecendo em seus guetos, ou seja, marginalizados, excluídos do contexto maior da sociedade. Esta concepção, não valorizou a língua de sinais, portanto, pode-se dizer que a comunicação total é uma outra feição do oralismo (BARBOSA, 2010, p. 7).

Quadros (2011) também situa que, ao se misturar estruturas da Língua Portuguesa com as da língua de sinais, há diversas perdas na comunicação. Entre elas, nos aspectos cognitivos, socioafetivos, linguísticos, políticos, culturais e na aprendizagem.

Válido é também destacar que, no Brasil, na década de 1990, ideias de “normalização” e de “integração” das pessoas consideradas com “necessidades especiais” passaram a ser propagadas. Com isso, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação, fundamentada no princípio da integração, passou a orientar que estudantes

considerados com deficiências leves fossem inseridos nas salas de aula do ensino comum. Também foram criadas as salas de recursos para realização de atendimentos educacionais especializados. Além disso, estudantes surdos passaram a frequentar as escolas regulares e as salas de recursos no contraturno do ensino regular. Até então, muitos surdos frequentavam apenas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Com a inserção de estudantes surdos no ensino comum, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2004) passou a organizar e difundir materiais que orientavam aos professores algumas estratégias específicas a serem adotadas no trabalho com o surdo. Aconselhava-se que o professor da sala de aula oferecesse ao aluno surdo o apoio verbal e gestual, fazendo com que o mesmo sentasse em um lugar na frente e próximo ao professor para que não se distraísse e fosse aos poucos desenvolvendo a prática da leitura labial; disponibilizasse materiais adaptados, tais como, cartazes, slides, entre outros; o professor da sala de aula contaria com o apoio do professor da sala de recursos e com os próprios colegas de classe em que o aluno surdo estudava; o professor deveria introduzir atividades complementares específicas para o aluno surdo, que pudessem ser realizadas nas salas de recursos ou por meio do atendimento individual, complementares para o aluno alcançar os objetivos comuns aos demais colegas; e adotaria a Língua Brasileira de Sinais - Libras (no processo ensino-aprendizagem e avaliativo). Também se orientava que fossem eliminadas atividades que não beneficiassem o aluno ou restringissem sua participação ativa ou, ainda, as que ele estivesse impossibilitado de executar, procurando, dessa forma, favorecer a participação do aluno surdo nas atividades escolares.

Marostega (2015, p. 53) acrescenta que, nos anos 1990, as políticas de saúde e educacionais pautavam-se na visão pedagógica na perspectiva da medicalização da educação, ou seja, segundo essa concepção:

Os professores devem seguir uma forma de narrar e disciplinar os alunos tomando como base os princípios da área da saúde, ou seja, sujeitos deficientes, doentes que necessitam ser ajustados, curados. Na área da surdez, o padrão de sujeito é o ouvinte. Ser normal é ser ouvinte; encontrando-se fora desta normalidade, deverá ser reabilitado. Estabelecido que o normal é ser ouvinte, o professor deve, em consonância com os demais profissionais, por meio de treinamentos auditivo e oral, reabilitar o sujeito denominado, nesse período histórico (a autora cita os anos 1960), como surdo-mudo e, posteriormente como *deficiente-auditivo* e *deficiente da audiocomunicação* (MAROSTEGA, 2015, p. 53).

Dorziat (apud SKLIAR, 2013, p. 30) ao discutir esta questão, situa que,

Por muito tempo, não só a sociedade, mas os próprios profissionais que lidavam com os surdos consideravam-nos deficientes, procurando normalizá-los, através de treinamentos que os provesse de uma linguagem oral.

Contudo, autores tais como Strobel (2008) problematizam registros históricos acerca da educação de surdos e defendem que os surdos sejam narrados dentro da perspectiva da história cultural.

Sobre esta questão, Strobel (2008) afirma,

Antes a história cultural dos povos surdos não era reconhecida, os sujeitos surdos eram vistos como deficientes, anormais, doentes ou marginais. Somente depois do reconhecimento da língua de sinais, das identidades surdas e, na percepção das subjetividades, motivada pelos Estudos Culturais, é que começaram a ganhar força as consciências político-culturais (STROBEL, 2008, p. 90).

Strobel (2008) considera que na história legítima dos povos surdos estes seriam localizadas nos “[...] discursos das associações de surdos, de professores surdos, de sujeitos surdos bem-sucedidos, de sujeitos surdos líderes, da pedagogia surda, de movimentos políticos dos povos surdos e outros” (STROBEL, 2008, p. 88).

Um dos aspectos que Strobel traz é o da subjetividade, esta entendida por Silva (2000) como um

[...] termo amplamente utilizado na teorização social contemporânea, com múltiplas conotações. É com frequência tomada simplesmente como sinônimo de ‘sujeito’. Neste sentido, pode-se aplicar ao conceito de subjetividade todos os questionamentos que são feitos ao conceito de sujeito. Em termos gerais, refere-se às propriedades e aos elementos que caracterizam o ser humano como sujeito. Num certo registro, subjetividade se opõe aqueles elementos que, no ser humano, se distinguem do que é característica social, carregando as conotações de interioridade e essencialidade associadas à etimologia da palavra sujeito - sub-jectum, ‘substância que está sob, subjacente (SILVA, 2000, p. 101).

Em meio a estas discussões, Witchs (2014), ao tratar sobre “uma forma histórica de subjetivação”, procura demonstrar “como a experiência da surdez foi, ao longo da história, constituída e constituinte de subjetividades convenientes para algumas épocas”. Nesse processo, o autor traz à discussão o que entende por “noção de educabilidade atribuída aos surdos”. Para esse autor, isso “possibilitou e permanece possibilitando com que estes sujeitos sejam enquadrados na lógica da governamentalidade e subjetivados, ora como deficientes auditivos, ora como culturalmente diferentes, por meio de práticas em sua educação” (WITCHES, 2014, p. 25). Para o mesmo autor:

Na primeira vez em que se percebeu a ausência do sentido da audição no conjunto de características que compõem o humano, uma linha invisível demarcou a fronteira do lugar que por muito tempo seria ocupado por aqueles que passaram a ser chamados de surdos [...] A linha que demarca as fronteiras da surdez, portanto, constitui muitas das verdades que circulam sobre os surdos e que impõem uma padronização aos modos diferentes pelos quais alguns indivíduos se tornam sujeitos da surdez (WITCHES, 2014, p. 27).

Deste modo, constatamos que há diferentes discursos acerca dos registros históricos que envolvem a educação de surdos, entre eles, perspectivas que confrontam os estereótipos construídos em torno da surdez, o de “deficientes” e “incapazes”.

Ao tecer considerações em torno das culturas colonialistas, Dorziat (2009) afirma com base em Bhabha (1998) que, “O estereótipo é o ponto primário de subjetivação do discurso colonial, tanto para o colonizador quanto para o colonizado”. A autora pontua “[...] O estereótipo é uma simplificação do múltiplo em fixo, aprisionado, que, ao negar o jogo da diferença, representa uma falsa realidade” (DORZIAT, 2009, p. 30).

Dorziat (2009) menciona que a cultura colonialista impede ao sujeito exercer sua capacidade de negação que dá acesso ao reconhecimento da diferença. “[...] no caso dos surdos, sua surdez se torna signo não erradicável da diferença negativa nos discursos, porquanto o estereótipo impede a circulação e a articulação de outros significantes” (DORZIAT, 2009, p. 30).

Tendo em vista essas considerações, há evidências que apontam em diferentes momentos históricos, formas opressoras de conceber a surdez e prover a educação de surdos. Tal como, a forma como pessoas surdas foram impedidas de se manifestarem por meio da Língua de Sinais e vivenciar a diferença cultural do Ser surdo, vivenciando períodos de exclusão linguística e social.

Contudo, a partir de grupos de resistência às imposições da supremacia da cultura ouvintista¹, movimentos surdos vem defendendo o reconhecimento político e social da diferença surda e da Língua de Sinais, bem como, a forma peculiar de apreender o mundo.

Ao refletir sobre a história de surdos, Strobel (2009) traz três grandes fases: a revelação cultural; o isolamento cultural e o despertar cultural. Para ela, na fase da revelação cultural, “[...] os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita”. Segundo ela, há evidências de que antes do congresso de Milão havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

Em relação à fase do Isolamento cultural, Strobel (2009) situa o isolamento da comunidade surda em consequência do congresso de Milão de 1880, o qual proibiu o acesso

¹ Sobre o termo ouvintista, ouvintismo ou ouvintização pode ser lido em SKILIAR (2013) e outros livros dele. O ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte, percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais” (SKILIAR, 2005, p. 15).

da língua de sinais na educação dos surdos. Neste período, segundo ela, as comunidades surdas resistiram à imposição da língua oral.

Após muitos anos de opressão ouvintista para com os povos surdos, Strobel (2009) diz que, “[...] A partir dos anos 60 inicia uma nova fase para o renascimento na aceitação da língua de sinais e cultura surda” (STROBEL, 2009, p. 12). Este período Strobel caracterizou como fase do despertar cultural.

Neste cenário, vemos em Strobel (2009), a defesa pelo reconhecimento da diferença cultural das pessoas surdas. Assim como ela, Dorziat (2009) também advoga em defesa de se entender que é necessário “[...] romper com o velho paradigma representado pelos ouvintes para os Surdos, no qual o Surdo é percebido como pseudo-ouvinte” (DORZIAT, 2009, p. 53).

Para esta autora, a subjetividade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Perlin (apud Dorziat, 2009, p. 53), comenta sobre esta questão ao afirmar que, “[...] essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como uma construção multicultural”. A autora defende que, “[...] É preciso manter estratégias para que a cultura dominante não reforce as posições de poder e privilégio. É necessário manter uma posição intercultural mesmo que seja de riscos” (PERLIN, apud Dorziat, 2009, p. 53).

No Brasil, no que se refere à língua de sinais, a Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 - que ficou por três anos aguardando regulamentação, só ocorrida por meio do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 -, reconhece a Libras e traz importantes contribuições para a educação de surdos. Contudo, Stumpf (2008) alerta que, embora por meio desta Lei tenham sido assumidos claros compromissos, há necessidade de rever os critérios de implementação das significativas mudanças propostas.

Deste modo, entendemos que, ao mesmo tempo em que esta legislação representa avanços no debate acerca dos direitos linguísticos das pessoas surdas, também traz consigo inúmeros desafios para a comunidade surda e comunidade escolar. Trataremos sobre esta questão em diálogo com a análise dos dados da pesquisa.

No que diz respeito à língua de sinais, Vieira-Machado (2016) acrescenta que [...] a Libras começou a fazer parte dos debates educacionais, por meio da política nacional destinada a uma “Educação para Todos”. Assim, a política nacional de inclusão não tardou a incorporar o discurso da educação bilíngue, obtendo adeptos e apoiadores entre os próprios surdos que começaram a ver nessa política uma possibilidade de uso da Língua de Sinais nos processos educativos (VIEIRA-MACHADO, 2016, p. 133).

Para Quadros (2011), o bilinguismo possui muitas definições. Entre elas, o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais. Por isso, a

autora problematiza algumas ideias equivocadas acerca do bilinguismo no Brasil, tais como, o uso de uma língua levar ao não uso da outra. Também alerta sobre a exclusividade que a Língua Portuguesa ocupa no currículo brasileiro.

Fernandes (2003), ao refletir sobre o bilinguismo na educação de surdos, aponta elementos para serem pensados, ou seja, o bilinguismo na educação não se trata da mera inclusão da língua de sinais na sala de aula, ao lado da Língua Portuguesa, ou da simples tradução do conteúdo pedagógico para a língua de sinais. Isso diz respeito a “[...] uma postura que envolve todo o processo psicossociocultural da educação de surdos” (FERNANDES, 2003, p. 56). Nesse sentido, entende que “[...] é preciso dar a palavra a surdos e ouvintes, garantindo, sobretudo, o espaço da interlocução”. Desse modo, há necessidade de se repensar o projeto educacional destinado aos surdos; os entendimentos acerca da educação bilíngue para surdos; o parâmetro da diferença cultural.

Contudo, de acordo com Fernandes:

O papel dos educadores (e incluímos nestes a família), nas questões que envolvem o bilinguismo na educação, ainda pertence a uma linha fronteira entre um pensamento mais abrangente, uma filosofia educacional com bases bastante sólidas e objetivas, pautadas no respeito a uma visão que englobe a totalidade do indivíduo em seu meio psicossociocultural, e outra visão, a de apenas incluir a língua de sinais brasileira como agente redentor do processo educacional do surdo (FERNANDES, 2003, p. 54).

No ponto de vista de Marostega (2015),

[...] em muitas escolas de surdos, o bilinguismo se ‘emaranha’ com a questão da diferença por ainda não haver um entendimento epistemológico desse conceito. Muitas vezes, a ideia do bilíngue, por atribuir a questão da Língua de Sinais a elementos culturais, é significada como “Pedagogia da Diferença”. Entretanto, esse movimento [segundo Moraes, 2008], acaba por enclausurar numa matriz puramente metodológica (MAROSTEGA, 2015, p. 127).

Diante destas e outras reflexões aqui não mencionadas, cabe salientar que há todo um debate teórico que embasa e discute contrapontos em relação às diferentes perspectivas utilizadas nas abordagens de ensino e aprendizagem de estudantes surdos (as), no entendimento de que estas, dependendo da forma como forem norteadas, podem atender a uma lógica ouvintista em que prevalecem, segundo Skliar (2003) e demais autores, as relações de poder da cultura ouvinte sobre a cultura surda, desconsiderando o “Ser Surdo”, sujeito de identidades múltiplas e multifacetadas.

Entendemos que para ter ideia do modo como essa cultura está inserida nos cursos de formação docente precisamos conhecer discursos institucionais e ouvir sujeitos surdos sobre o que o discurso e a prática revelam sobre a formação de pedagogos (as) surdos (as). Para que

isso acontecesse, desenvolvemos um estudo de caso, tendo como foco os documentos de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí que oferecem cursos de pedagogia a distância e, num segundo momento, ouvimos egressos(as) desses cursos, percorrendo um caminho teórico metodológico previamente traçado, conforme apresentamos no capítulo que segue.

4 DELINEANDO A TRAJETÓRIA DE PESQUISA E DISSERTATIVA

Neste capítulo, apresentamos o delineamento da pesquisa, com as etapas e os procedimentos/instrumentos adotados, a caracterização do cenário escolhido e os critérios das escolhas.

Trata-se de um estudo de caso sobre aspectos relacionados à formação de professores(as) surdos(as) egressos(as) de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí. Para isso, realizamos: pesquisa bibliográfica, com autores como: Fernandes e Quadros (2011), Lopes (2011), Sá (2010), Strobel (2009), Perlin (2014), Quadros (2008), Skliar (2003), Silva (2004), entre outros. Pesquisa Documental como: Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e Decreto n ° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e outras legislações. Trabalhamos com os Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia em EAD e com entrevista semiestruturada com quatro pedagogos(as) surdos(as) que passaram pela formação analisada.

Assim, ao longo da pesquisa, partimos do problema: Como se dá a formação de estudantes surdos nos cursos de pedagogia à distância na região do Alto Vale do Itajaí com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso e as experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as)?

Os objetivos investigativos estão associados a um caminho percorrido com o conhecimento de pressupostos teóricos, com a identificação das propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia à distância no Alto Vale de Itajaí e com a análise centrada no diálogo com os resultados das entrevistas. Ressalta-se que a pesquisa é de abordagem qualitativa.

Apoiadas em Chizzotti (2006), entendemos que a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão de fenômenos sociais, permitindo maior reflexão sobre os dados coletados. Para isso, o estudo precisa atender ao rigor e à objetividade que as pesquisas exigem.

Chizzotti (2006) alerta para a necessidade de que, enquanto pesquisadores, tenhamos clareza acerca das concepções que orientam nossa ação, as práticas que elegemos para a investigação, os procedimentos e técnicas adotadas no trabalho e os instrumentos de que dispomos para nos auxiliar. Em razão dessa busca pela clareza dos métodos, na sequência delineamos as etapas e procedimentos utilizados na pesquisa.

4.1 CAMINHOS: ETAPAS, PROCEDIMENTOS/INSTRUMENTOS

As etapas e procedimentos da pesquisa são instrumentos metodológicos que complementam a mesma e permitem a aproximação junto ao objeto de estudo para tentar compreendê-lo e interpretá-lo.

A partir das propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia à Distância das IES pesquisadas, coletamos e selecionamos informações pertinentes ao presente estudo. O critério para seleção das IES foi a oferta de curso de pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí, entendendo que estas se encontram entre as possibilidades mais próximas para atender pessoas surdas. Optamos pela seleção de quatro IES, por acreditarmos que, deste modo, conheceríamos formas diversificadas de pensar e atender às especificidades da educação e formação de pedagogos(as) surdos(as). Para preservar essas instituições, as mesmas são identificadas como: a) Instituição de Ensino 1 (IES1); b) Instituição de Ensino 2 (IES2); c) Instituição de Ensino 3 (IES3) e d) Instituição de Ensino 4 (IES4).

Quanto aos documentos, realizamos buscas na web, inicialmente procurando nas páginas institucionais das IES pesquisadas e, num segundo momento, ampliando essa busca em outros espaços virtuais.

Entre os documentos encontrados, tem-se: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES 1, 2, 3 e 4, Projeto Pedagógico do Curso (PPC) completo das IES 1 e 4, Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em forma de síntese denominada de Organização Didática Pedagógica do curso de Pedagogia da IES 3 e síntese do PPC da IES 2 em forma de tópicos encontrados na página da instituição. Encontramos também o manual do acadêmico das IES 1, 2 e 4, sendo que este documento, em cada IES, recebe nomes diferentes.

Ao buscarmos os documentos na web, nos vimos diante de alguns desafios, entre eles, 1) IES 2: informações acerca do curso, apresentadas de forma sintética na página da instituição. Encontramos informações complementares no manual do candidato e cartilha institucional. De posse deste material, elaboramos quadros com os dados coletados. Contudo, no decorrer do estudo, percebemos que a página da instituição mudou e as informações inicialmente coletadas foram retiradas da web. Por já termos coletado os dados, optamos por continuar com o trabalho iniciado. Atualmente, o PDI da instituição encontra-se disponível na web e, de acordo com tal documento, o Projeto Pedagógico do curso fica disponível na Trilha de Aprendizagem do curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, ao qual não temos acesso. 2) Os dados da IES 3 e 4 inicialmente disponíveis na web eram informações sintéticas que constavam na página institucional ou guia de percurso do estudante da IES 4. No decorrer do estudo, encontramos os projetos pedagógicos de curso e outros documentos relevantes para o estudo.

A partir desses documentos, extraímos informações e elaboramos quadros que nos ajudaram a identificar e selecionar elementos pertinentes ao nosso objeto de estudo.

Priorizamos e desenvolvemos nossas reflexões em face de algumas categorias emergentes que surgiram no decorrer do estudo e que nos ajudaram a dar sentido aos objetivos dessa pesquisa. Essas categorias serão descritas no capítulo V, dialogando com a fundamentação teórica escolhida para essa pesquisa.

Em vista dos documentos encontrados, sentimos necessidade de conhecer a percepção de egressos(as) surdos(as) sobre a formação recebida nos cursos de pedagogia a distância. Neste sentido, realizamos pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro sujeitos surdos, egressos de cursos de Pedagogia a distância oferecidos em instituições de ensino superior da região do Alto Vale do Itajaí.

O primeiro contato com os sujeitos da pesquisa foi pessoal, realizado na residência de cada um por uma das pesquisadoras que é tradutora/intérprete de Libras. Na oportunidade, os mesmos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. Os quatro sujeitos moram em cidades da região do Alto Vale do Itajaí. Por questão de ética, seus nomes foram mantidos em sigilo e serão identificados como PS1, PS2, PS3 e PS4, entendidos como Professores(as) Surdos(as) 1, 2, 3 e 4.

Elaboramos previamente algumas questões para compor o roteiro da entrevista semiestruturada, buscando, a partir delas, a construção de inferências sobre as percepções e experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as) durante a formação no curso de pedagogia a distância. Contudo, após a realização da entrevista piloto, foram necessários ajustes para o desenvolvimento do estudo. Entendemos no decorrer do processo que era importante conhecermos um pouco mais a respeito das experiências educacionais dos(as) entrevistados(as), tendo em vista, principalmente, as formas de comunicação e expressão utilizadas e as possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da formação no curso de pedagogia a distância.

Por este motivo, realizamos a entrevista semiestruturada em dois momentos. Primeiro, conhecemos as experiências educativas e as formas de expressão e comunicação utilizadas pelos(as) entrevistados(as) ao longo da Educação Básica. Nesta etapa, optamos por não fazer a gravação da entrevista, apenas efetuamos o registro por escrito. No segundo momento, o foco recaiu nas percepções e experiências vivenciadas durante a formação no curso de pedagogia a distância.

As entrevistas aconteceram de forma individual, com horário e local previamente definidos juntamente com os entrevistados, de modo a respeitar a disponibilidade e privacidade dos mesmos. Os sujeitos da pesquisa puderam optar em qual língua - Libras,

Língua Portuguesa - desejavam expressar suas opiniões. Todos os sujeitos do estudo optaram pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

Na segunda etapa da entrevista, voltamos a entrar em contato com os pesquisados, que manifestaram seus horários disponíveis e o modo como gostariam de participar.

Dois sujeitos da pesquisa aceitaram filmar as respostas da entrevista. Um dos entrevistados preferiu realizar a entrevista na residência da pesquisadora e outro optou por outro local. Utilizamos o programa *movie maker* do computador para realizar as gravações. Em seguida, apresentamos as gravações aos entrevistados que puderam rever, complementar, propor retificações ou extrair trechos, se assim o desejassem.

Outras duas entrevistas foram mediadas pelo Facebook, via Messenger e chamada de vídeo. Por meio da chamada de vídeo foi possível apresentar e explicar as questões da entrevista em Língua Brasileira de Sinais. Após este processo, os sujeitos da pesquisa também receberam as questões em Língua Portuguesa via Messenger do Facebook. Os mesmos responderam em Libras e parte utilizando a Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na medida em que o diálogo acontecia, a pesquisadora fazia pausas para realizar a anotação das informações. Em outro momento do estudo, transcrevemos para a Língua Portuguesa os dados das entrevistas.

Das informações obtidas por meio das entrevistas, voltamos nosso olhar para elementos que pareciam se repetir nos dizeres dos entrevistados. A partir disso, selecionamos e discutimos os dados dentro de categorias emergentes que surgiram a partir do estudo.

Após este processo, trabalhamos os dados das entrevistas e propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia à Distância das Instituições de Ensino (IES) pesquisadas em forma de diálogo com diferentes autores que refletem criticamente questões relevantes para o estudo. A metodologia utilizada foi a da análise de discurso de Moraes e Galiazzi (2014), que trazem a abordagem da Análise textual discursiva. De acordo com tais autoras:

A análise textual discursiva pode ser entendida como o processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso, novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes, descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 112).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2014, p. 111-112), “[...] a análise textual discursiva conduz a compreensões cada vez mais elaboradas dos fenômenos investigados” e “[...] possibilita, ao mesmo tempo, uma participação na reconstrução dos discursos em que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa se inserem”.

Para que tenhamos clareza do processo adotado e apoiados nas autoras em questão, compreendemos que, na perspectiva da análise textual e discursiva, “os corpus são o conjunto de textos submetidos à análise. E estes representam uma multiplicidade de vozes se manifestando nos discursos investigados” (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 113).

As autoras alertam que de início realiza-se a fase de unitarização, identificando e destacando enunciados significativos dos textos, sendo consideradas válidos para a pesquisa aqueles que definem algo em relação ao objeto da investigação. Assim, “[...] a unidade deve estar conectada ao todo” (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 115). Na unitarização, “[...] pode ser considerado frases, parágrafos ou partes maiores dos textos” (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 114). Por esta razão, levamos em consideração, neste estudo, aspectos que julgamos pertinentes ao fenômeno investigado, buscando, com isso, validar as unidades selecionadas.

Após a unitarização, partiu-se para a categorização dos dados. Para Moraes e Galiazzi (2014, p. 116), tal processo implica classificar as unidades de análise produzidas a partir do “corpus”, ou seja: “[...] Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados”.

Existem as categorias a priori e as categorias emergentes. Acerca dos tipos de categorias, as autoras explicam que: “Categorias a priori já estão definidas antes de se encaminhar a análise e a classificação propriamente dita das unidades”, enquanto as categorias emergentes “[...] assumem uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa” (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 117).

Após a unitarização e categorizações, produziremos um novo texto, descrevendo e interpretando os dados coletados. Moraes e Galiazzi (2014) comentam acerca do metatexto que:

É um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais, com o objetivo de descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos (MORAES e GALIAZZI, 2014, p. 114).

Para que as categorias sejam válidas e pertinentes, consideramos sua relação com os objetivos, o problema e a fundamentação teórica desta pesquisa. Deste modo, ao longo do estudo, na busca pela qualificação das categorias, fomos reorganizando algumas informações.

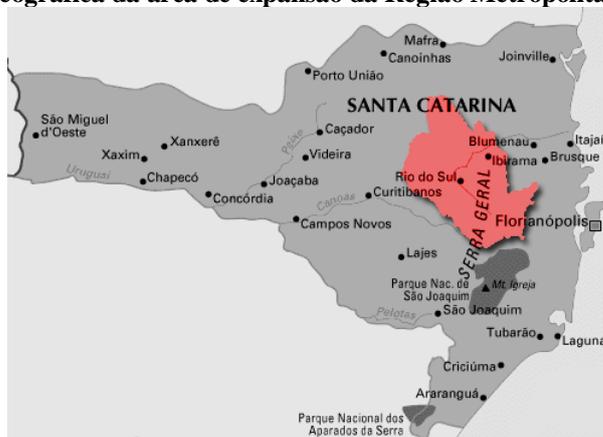
4.1.1 Cenários da pesquisa

Conforme Quadros (2014) aponta em sua pesquisa, que tem como base os dados da pesquisa do IBGE (2000) e INEP (2006), no Brasil, no que se refere ao ingresso de surdos no ensino superior,

O ingresso de surdos no ensino superior era muito baixo (0,94%) em comparação aos ouvintes (17,8%), mesmo assim se percebeu uma vertiginosa inserção dos surdos neste sistema de ensino no período de 2003 a 2005. Isto é, quando comparamos os dados de 2002 (344 alunos) com os de 2005 (2.428) tem-se um aumento de 705% de surdos nas universidades brasileiras. É importante destacar que em abril de 2002 foi aprovada a Lei nº 10.436 que dispõe sobre a Libras, o que, provavelmente, gerou esse crescimento (QUADROS, 2014, p. 12).

Diante deste contexto, escolhemos como cenário para a realização da pesquisa - Formação de professores(as) surdos(as), egressos(as) de cursos de pedagogia à distância – a região do Alto Vale do Itajaí. Para isso, consideramos a Lei Complementar nº 523, de 17 de dezembro de 2010, do Estado de Santa Catarina. Mediante o Artigo 6º da referida Lei, entende-se que: “O Núcleo da Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí será integrado pelos Municípios de Rio do Sul, Taió, Ibirama e Ituporanga”.

Figura 1- Localização geográfica da área de expansão da Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí



Fonte: Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI <http://www.amavi.org.br/loc.e.dis>

Figura 2 – Municípios do Alto Vale do Itajaí



Fonte: Associação dos Municípios do Alto Vale do Itajaí – AMAVI <http://www.amavi.org.br/loc.e.dis>

De acordo com as Figura 1 e 2, visualizamos a localização geográfica da área de expansão da Região Metropolitana do Alto Vale do Itajaí e as cidades que a compõe. A escolha da citada região se deve, em primeiro lugar, ao fato de que a pesquisadora reside na cidade de Rio do Sul e tem contato com a comunidade surda da região. Em segundo lugar, por encontrar instituições de ensino superior, públicas e privadas, que oferecem curso de Pedagogia a distância em municípios do Alto Vale do Itajaí. Esta informação foi obtida ao visitar as páginas do Ministério da Educação e encontrar o cadastro E-mec de Instituições e Cursos de Educação Superior².

O cadastro em questão apresenta uma base de dados oficiais acerca de informações relativas às Instituições de Educação Superior e cursos de graduação do Sistema Federal de Ensino. De acordo com informações obtidas no site anteriormente citado, é facultado às Instituições de Ensino Superior pertencente ao Sistema Estadual de Ensino, regulada e supervisionada pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, fazer parte do Cadastro e-MEC.

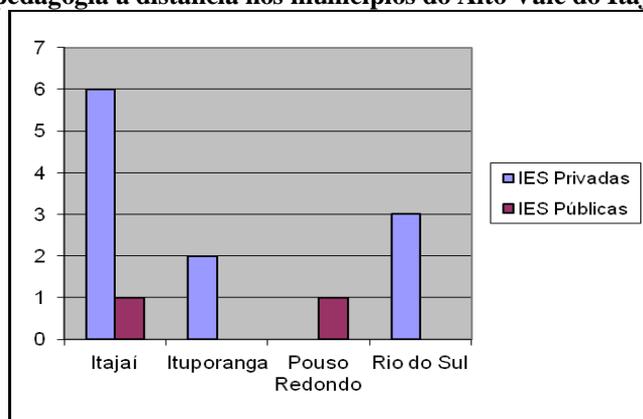
No referido site, em consulta interativa selecionando - unidade federativa de Santa Catarina; curso de pedagogia, município, modalidade à distância - foi possível procurar instituições de ensino superior que oferecem curso de Pedagogia a distância em municípios que fazem parte da região do Alto Vale do Itajaí.

Com base no Gráfico 2, visualizamos o número de instituições de ensino superior, públicas e privadas, que oferecem curso de Pedagogia a distância na região do Alto Vale do

² Ver <<http://emec.mec.gov.br/>>.

Itajaí. Das treze instituições de ensino, onze são da iniciativa privada, restando apenas duas instituições de ensino públicas, localizadas nas cidades de Itajaí e Pouso Redondo.

Gráfico 2 - Número de instituições de ensino superior que oferecem curso de pedagogia à distância nos municípios do Alto Vale do Itajaí



Fonte: Cadastro E-mec de Instituições e Cursos de Educação Superior (2015).

4.1.2 Sujeitos da pesquisa – definição da amostragem

Desenvolvemos a pesquisa de campo com quatro sujeitos surdos. Estes fazem parte da comunidade surda da região do Alto Vale do Itajaí e são pessoas que a pesquisadora conhece de espaços, tais como acampamentos de surdos, seminários, oficinas ou como tradutora e intérprete de Libras. Como critério de seleção da amostragem definimos por: ser egresso de curso de licenciatura em Pedagogia a distância, tanto pública quanto privada, ofertados em instituições de ensino superior em municípios do Alto Vale do Itajaí.

Com o intuito de favorecer a coleta de dados para o estudo, priorizamos os sujeitos surdos que residiam mais próximos da localidade em que a pesquisadora mora, cidade de Rio do Sul – Santa Catarina.

Importante considerar que este estudo está em consonância com as medidas preconizadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que trata sobre condutas a serem adotadas nas pesquisas que envolvem seres humanos, sob o Parecer número 1.721.180, de 21 de setembro 2016.

4.1.3 O lugar das falas dos sujeitos

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, elaboramos previamente algumas questões para compor o roteiro da entrevista semiestruturada (Quadro 1), buscando, a partir disso, a construção de inferências sobre as percepções e experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as) durante a formação no curso de pedagogia a distância. Contudo, conforme mencionamos na metodologia, surgiram, a nosso ver, ajustes necessários motivados

principalmente pela realização da entrevista piloto. Portanto, julgamos importante conhecermos as experiências educacionais dos/as entrevistados/as, ao longo da Educação Básica, bem como as principais formas de comunicação e expressão utilizadas no decorrer deste processo educacional, para, posteriormente, conhecermos as experiências ao longo do curso de pedagogia à distância. No decorrer da entrevista, conforme interagíamos com os sujeitos da pesquisa, algumas questões foram surgindo. De maneira geral, esse momento abarcou os seguintes aspectos:

Quadro 1- Roteiro de Entrevista

<p>1ª Etapa da entrevista</p> <p>Comente sobre suas experiências educacionais ao longo da Educação Básica e principais formas de comunicação e expressão utilizadas no decorrer do processo educacional.</p> <p>2ª Etapa da Entrevista</p> <p>Percepções acerca da formação docente: Contribuições e Dificuldades/desafios encontrados ao longo do curso, tais com os relacionados às atividades acadêmicas, aos recursos pedagógicos, o apoio recebido da instituição em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a interação com professores, tutores, intérpretes, colegas de classe. As formas de comunicação e expressão utilizadas no decorrer do curso de Pedagogia à Distância; Experiências marcantes ao longo do processo de formação no curso de Pedagogia à Distância.</p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Após a coleta de dados significantes para a pesquisa, utilizamos como processo recursivo a construção de unidades de análises e categorizações que serão apresentadas nesta dissertação.

4.1.4 Análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia à Distância

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o instrumento que concentra a concepção do curso de graduação, os fundamentos da gestão acadêmica, pedagógica e administrativa e os princípios educacionais vetores de todas as ações a serem adotadas na condução do processo de ensino e aprendizagem. Esse documento contempla diversos elementos, dentre eles os objetivos, as peculiaridades, a matriz curricular e a respectiva operacionalização, a carga horária das atividades didáticas e da integralização do curso, a concepção e a composição das atividades de estágio curricular, a concepção e a composição das atividades complementares, etc.

No decorrer da coleta de dados, além dos PPCs, encontramos informações pertinentes ao estudo nos PDI, PPI e Manual do Candidato das IES pesquisadas.

Nas propostas pedagógicas dos cursos selecionamos unidades de análise que nos permitissem interpretar de que modo os discursos presentes nas propostas pedagógicas narram

e localizam a formação de acadêmicos (as) surdos (as) nos cursos de pedagogia à distância. Elencamos os seguintes aspectos e a correlação entre os cursos analisados (Quadro 2):

Quadro 2 - Roteiro dos aspectos a serem observados nas propostas pedagógicas investigadas

Descrição dos aspectos que fundamentam o Curso: Perspectivas teóricas e objetivos gerais.
Princípios Metodológicos;
Tratamento metodológico para o ensino: Processo de Ensino-Aprendizagem
Formação do(a) pedagogo(a) surdo(a): princípios e procedimentos

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

4.2 TRILHANDO CAMINHOS EM BUSCA DE APROXIMAÇÕES: O ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de verificar se o estudo pretendido, “Formação de professores(as) surdos(as), egressos(as) de cursos de pedagogia à distância”, já havia sido abordado em outras pesquisas e, também, com o intuito de coletar informações pertinentes para o estudo em questão, selecionamos alguns sites considerados relevantes no meio acadêmico para procurar artigos, dissertações e teses que tratassem sobre o tema pretendido, considerando principalmente o reconhecimento científico dos mesmos (Tabela 1).

Tabela 1: Banco de Dados/ Descritores

Banco de Dados	Formação de professores e Educação a distância	Pedagogia a distância	Formação de professores e pedagogia a distância	Formação de professores Surdos	Surdos	Pedagogia a distância Surdos
SciELO	19	1	0	0	212	0
ANPED	7	3	0	0	15	0
UFSC	8	5	1	1	32	0
UNISINOS – GEPI	-	-	-	-	5	-
UFRG	11981	5431	4784	820	1098	475

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Entre os sites, selecionamos: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Nacional, periódicos da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão – GEPI- da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - São Leopoldo - Unisinos, Repositório Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

No site da SciELO, usamos como estratégia a busca avançada, sem selecionar um período específico. No site da biblioteca da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), selecionamos os descritores desejados e buscamos em qualquer tipo de documento, série e grupo de trabalho. Não delimitamos período específico. No site da UFSC, pesquisamos nos periódicos sem delimitar nenhum em específico, apenas buscamos o termo em todas as categorias. Na UNISINOS, buscamos por teses e dissertações

de pessoas que integram ou já integraram o grupo de estudos e Pesquisas em Inclusão – GEPI. No site da UFRG, procuramos no repositório digital da instituição por textos completos, sem ordenar um período específico. Na medida em que fomos pesquisando, cruzamos descritores, lemos os títulos e resumos de trabalhos e, dada às aproximações com o objeto de investigação, selecionamos alguns pertinentes - Formação de Professores, Pedagogia a Distância e Educação de Surdos - para nos acompanharem no decorrer da pesquisa. Entre eles destacamos os que estão no Quadro 3. Outros igualmente relevantes foram citados no decorrer do estudo.

Quadro 3 - Banco de Dados / Descritores/ Autores/ Instituições/Ano/título/

Banco de Dados	Descritores	Autores/ Instituições/Ano	Títulos
Anped Nacional (Biblioteca)	Formação de Professores à Distância	Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida/UFSC/2015 - 37ª Reunião Nacional da ANPEd	Formação de Professores à Distância: Avaliação E Perspectivas.
	Pedagogia à Distância	Irene Jeanete Lemos Gilberto/ UNISANTOS/ 2007 - 30ª Reunião Nacional da ANPEd	Cursos de pedagogia a distância: uma nova realidade educacional?
		Martha Kaschny Borges/UEDESC/ 2007	Educação à Distância: o que pensam os estudantes dos cursos de pedagogia?
SciELO	Pedagogia à Distância	João Batista Carvalho Nunes; Viviani Maria Barbosa Sales. UAB/UECE/2013	Formação de professores de licenciatura à distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE.
UFRGS (Repositório institucional)	Educação de Surdos	Graciele Marjana Kraemer/ UFRGS/2011	Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação
		Miranda, Wilson de Oliveira/ UFRGS /2007	A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos. Tese de Doutorado em Educação.
UFSC (Periódicos)	Educação de Surdos	Ronice Muller de Quadros, Roseli Zen Cerny, Alice Theresinha Cybes/UESC/2008.	Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia.
Unisinos (GEPI)	Educação de Surdos	Vera Lucia Marostega/ Unisinos/2015	Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009).
		Pedro Henrique Witches/ Unisinos/ 2014	A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda. Dissertação de Mestrado em Educação.
		Maricela Schuck/Unisinos/2011	“A educação dos surdos no RS”: currículos de formação de professores surdos
		Rosa Maria da Cruz Braga/Unisinos/2006	Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos

Fonte: elaborado pela autora (2016).

Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (2015), com seu trabalho apresentado na AnPED, “Formação de Professores à Distância: Avaliação e Perspectivas” na AnPED, tratou sobre o modelo atual de formação de professores a distância praticados em instituições de ensino do Brasil. A autora estrutura e desenvolve o trabalho em três partes: concepções de Educação a Distância; panorama das políticas públicas do Brasil relacionadas com a formação de professores em cursos de licenciatura a distância e analisa os dilemas, mudanças e novas perspectivas no cenário da formação de professores presencial e a distância no Brasil. Entende que a exploração do potencial das tecnologias no meio educacional amplia as possibilidades de oferta da formação de professores e enfatiza que “[...] a tecnologia em si mesma influencia, mas não determina a abordagem pedagógica, assim como a tecnologia não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD” (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Segundo Almeida (2015, p. 10):

[...] as dificuldades e os dilemas criados no decorrer da implementação do modelo brasileiro para a EaD, as transformações na legislação com complementações e alterações substanciais, direcionou a adoção de modelo único, restringiu as inovações e distanciou-se de uma política estratégica com ações de curto, médio e longo prazo.

Desse modo, entende como necessidade a necessidade da “[...] atuação de um professor/formador de professores devidamente preparado para o exercício da docência em distintos contextos, cujos alunos trazem consigo experiências e necessidades diversificadas e demandam decisões específicas no ato educativo”. Ou seja, faz-se importante superar a dicotomia do trabalho docente evidenciada em propostas e práticas de EaD.

Sobre a Pedagogia à Distância destacamos os achados de Borges (2007) em seu artigo sobre “Educação a Distância: O que pensam os estudantes dos cursos de Pedagogia?”, apresentado na 30ª Reunião Anual da Anped. A autora investigou, a partir de questionário e entrevista, as concepções de dois grupos de alunos, ambos originários de cursos de pedagogia a distância e presencial da UDESC. Usou o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004).

No que se refere às estruturas diferentes para atendimento a necessidades específicas, os alunos da Educação a Distância destacaram principalmente o acesso a computador e internet; o ritmo de aprendizagem; a maior cobrança individual; a flexibilidade nos horários de estudo. Já na perspectiva dos estudantes do curso presencial, surgiram aspectos relacionados à avaliação e aos conteúdos; acesso à tecnologia; interatividade na EAD: (im)possibilidades; o desenvolvimento de competências do aluno de EaD.

Borges (2007) considera que as principais diferenças e semelhanças apontadas entre as duas modalidades “[...] podem servir de subsídios para possíveis mudanças no planejamento, gestão e avaliação de cursos de pedagogia na modalidade a distância e mesmo para a reformulação de cursos de pedagogia na modalidade presencial” (BORGES, 2007, p. 17).

Nesse sentido, Gilberto (2007, p. 2) afirma a importância de se “[...] investigar os processos formativos e conhecer, com base na regulamentação sobre educação a distância, como está se dando a formação de professores nos cursos oferecidos nessa modalidade”.

Segundo a autora em questão, se o critério é a qualidade, não se pode pensar na Educação a Distância apenas como uma forma de suprir a possível demanda de profissionais para o mercado de trabalho, mas concebê-la como uma modalidade de ensino formadora de profissionais reflexivos e críticos, estimulados à construção do conhecimento.

Essa mesma autora afirma a relevância “[...] da ambiência de cultura na formação docente” e ressalta que a “[...] convivência em um espaço de interação exigirá do professor uma reflexão sobre a prática e sobre a forma como o conhecimento é adquirido pelo sujeito” (GILBERTO, 2007, p. 2).

A autora chama a atenção para o fato de estarmos diante de uma nova realidade educacional, considerando que os futuros professores são formados por meio do suporte digital, ainda que com alguns encontros presenciais. Detém-se no processo de formação do futuro educador, seu envolvimento com o formato do curso, os materiais desenvolvidos e como se dá o acompanhamento do aluno em seu percurso de aprendizagem.

A nova realidade educacional que se desenha a partir da implantação dos cursos a distância, com dimensões ainda incompreensíveis para nós, pressupõe uma nova cultura, que envolve parcerias humanas, conhecimento tecnológico e abertura para novos saberes (GILBERTO, 2007, p. 4).

No que se refere à Educação de Surdos, mais especificamente no artigo “Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia”, Quadros, Cerny e Pereira apresentam o curso de licenciatura em Letras Libras desenvolvido na Universidade Federal de Santa Catarina. Dentre os aspectos destacados, apontam que o “[...] curso está organizado de forma a expressar o conhecimento na Língua de Sinais e privilegiar as formas de ensinar e aprender dos surdos” (QUADROS, CERNY e PEREIRA, 2013, p. 33). Para elas, pensar em educação de surdos é considerar as experiências visuais dos mesmos, a sua Língua de Sinais. Afirmam que a proposta pedagógica do curso considera as condições da cultura surda e está ancorada em três princípios para a formação na modalidade a distância: a interação, a cooperação e a autonomia.

Miranda, na tese “A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos”, diz que,

Nós surdos, sentimos que dentro da educação, ainda somos rotulados de deficiente, doente, ser inferior, com currículo ouvicêntrico, com burocratização da Língua de Sinais, privados dos nossos desejos, nossas experiências surdas, negam ou desconhecem as nossas visões epistemológicas feitas por nós (MIRANDA, 2007, p. 28).

O autor entende que no presente há pedagogias para os surdos com formas perplexas, obscuras, equivocadas, impróprias e “vazias”, que não seguem necessariamente explícitas as ações pedagógicas específicas devido às questões epistemológicas feitas pela alteridade do surdo - os ouvintes, portadores de outras questões, outros significados linguísticos e culturais.

A respeito do pensar a pessoa surda sob outra perspectiva que vá para além da cultura ouvinte, Braga, em sua dissertação “Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos”, defendida em 2006, voltou-se para as produções teóricas de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa em Políticas e Estudos Educacionais sobre o Surdo (NUPPES) desenvolvido na Unisinos. Os resultados apontam para uma construção de conceitos sobre a surdez que quebraram barreiras patológicas, passando a entender a surdez e a Libras como uma questão de identidade cultural dos surdos.

Schuck, em sua dissertação “‘A educação de surdos no RS’: currículos de formação de professores de surdos”, analisou os saberes/conhecimentos que circularam em currículos de cursos de graduação voltados para os surdos no Rio Grande do Sul nos anos 1984 a 2004. O estudo resultou de pesquisa anterior com professores e gestores que atuavam em escolas com alunos surdos. Diante do discurso recorrente de que esses docentes estavam preparados para o trabalho com surdos, a pesquisadora analisou os currículos dos cursos de graduação para identificar como se entende a educação de surdos no discurso curricular. As leituras a levaram para um discurso institucionalizado que vê a surdez como deficiência a ser corrigida, tendo por base a cultura ouvinte. Para Schuck (2011, p. 34):

Ao tratar da cultura surda, da identidade surda, estamos nos referindo a um grupo minoritário que, por se sujeitar ao modelo ouvinte, ao conviver com ouvintes, acaba formando sua identidade com traços mais aproximados dos do ouvinte do que dos do surdo. Essa identidade vem se constituindo desde muito cedo, pois o convívio de pessoas surdas com ouvintes é maior do que com os próprios surdos. Nesse sentido, muitos surdos também não adquirem a língua de sinais, já que circulam no meio de pessoas que não a dominam e que, por isso, acabam comunicando-se com gestos e mímicas.

Para a referida autora, essa cultura está presente nos currículos de cursos de graduação para formação docente e contribui para a manutenção da visão do surdo como pessoa que deve se submeter a outros saberes, aprender o conhecimento do outro, a língua do outro,

porque a sua identidade só se constitui na medida em que se apropriar da linguagem do ouvinte. No capítulo que segue, apresentamos o tratamento e análise dos dados coletados na pesquisa.

5 OLHAR O OUTRO: O CHÃO DA PESQUISA NA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo apresentamos os achados da pesquisa a partir da análise dos Projetos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), Projetos Políticos Institucionais (PPI) e Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Pedagogia das instituições investigadas, que se organizam no sentido de orientar a prática pedagógica destinada à formação de estudantes surdos que concluíram o curso de Pedagogia a Distância. Iniciamos o capítulo com algumas considerações sobre Projeto Pedagógico, para depois apresentarmos os dados coletados nos documentos das IES pesquisadas e, posteriormente, a leitura dos dados resultantes das entrevistas com egressos(as) dos cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí.

Importante destacar que, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está previsto, no Artigo 12, Inciso I, que todos os estabelecimentos de ensino têm a função de elaborar e cumprir o que define a Proposta Pedagógica. Compete, assim, a cada IES, a elaboração de seu Projeto Pedagógico. É por meio dele que a vida curricular é administrada em um trabalho coletivo.

Para Veiga (2003, p. 11-2), o projeto pedagógico é,

[...] um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Podemos dizer com Veiga (2003) que o Projeto Político Pedagógico de uma instituição caracteriza-se como reflexo da realidade na qual a escola está imersa, mas traz também outras realidades de um contexto maior, que envolve sociedade, política, economia, culturas diversas que acabam por influenciar a escola e esta, por sua vez, também pode provocar mudanças nesse amplo contexto, ou seja, nas palavras de Veiga, “[...] é um instrumento classificador da ação educativa da escola em sua totalidade (VEIGA, 2003, p. 11-2).

Contudo, Vasconcellos alerta que:

Dado o nível de senso comum que existe hoje, em termos de novas concepções pedagógicas, dificilmente um Projeto expressará uma proposta reacionária, conservadora. Nestes casos, a estratégia dos dirigentes que, com efeito, não querem a mudança parece ser a seguinte: “deixa o povo falar o que quiser; nós escrevemos em termos bem genéricos ('belas palavras'), de forma que não tenha força de cobrança das transformações” (VASCONCELLOS, 2006, p. 173).

A construção de um Projeto Político Pedagógico, nessa perspectiva de peculiaridades e de amplitudes, necessita, conforme entendem Veiga e Resende (2003), de um trabalho

coletivo de todos os sujeitos da escola, seja ela de ensino básico ou superior, para que seus objetivos, encaminhamentos, propostas sejam alcançados, juntamente com “[...] a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo” (VEIGA, RESENDE, 2003, p. 9). Pode-se dizer, segundo Silva (2000), que a construção coletiva da proposta pedagógica se torna instrumento sensibilizador na melhoria da qualidade de ensino e na construção de um projeto de trabalho coletivo.

Em complemento, Vasconcelos (2006) entende que o Projeto Político Pedagógico

É o plano global da instituição, este sistematizado, porém nunca finalizado, pois é entendido como um processo de Planejamento Participativo, que define as ações que se pretende realizar na instituição escolar. Como instrumento teórico-metodológico deve interferir diretamente na realidade provocando mudanças que possibilitam a organização e integração do planejamento com as atividades práticas num processo de transformação (VASCONCELLOS, 2006, p. 169).

Na sequência, apresentamos a formação de professores e os aspectos e perspectivas que fundamentam os cursos investigados; os objetivos gerais das instituições; os principais princípios metodológicos apontados pelas IES.

5.1 PERSPECTIVAS QUE FUNDAMENTAM OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA E OBJETIVOS

Neste subitem trabalhamos perspectivas que fundamentam os cursos de pedagogia a distância em vista da formação de professores conforme o Projeto Político Pedagógico e outros documentos das instituições. Para isso, reunimos informações pertinentes ao nosso estudo para identificação e seleção das unidades para categorização e análise.

Pode-se dizer que o Projeto Político Pedagógico dá identidade à escola e sua aplicação, precisa considerar, segundo Veiga (1995), a qualidade de ensino.

No Quadro 4, apresentamos aspectos e perspectivas que, segundo os dados dos documentos investigados, fundamentam os cursos de pedagogia a distância.

Quadro 4 - Aspectos / perspectivas que fundamentam os cursos de pedagogia

IES	Aspectos/perspectivas que fundamentam os cursos
IES 1	Ampliar a formação de profissionais da educação numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro, priorizando conteúdos que auxiliem na análise e reflexão a respeito do processo educativo, tendo em vista a diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico cultural brasileiro, bem como o uso das tecnologias de informação (IES 1, PPC, 2015, p. 1). A proposta curricular do Curso enfatiza a dimensão histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento humano (IES 1, PPC, 2015, p. 9). [...] Assume a perspectiva histórica da própria realidade humana e propõe-se que o currículo de um curso de formação de professores deva expressar a possibilidade de apropriação do conhecimento como necessidade histórica para o desenvolvimento da educação na sociedade (IES 1, PPC, 2015, p. 9).

IES 2	Filosofia baseada no seguinte princípio: "não basta saber, é preciso saber fazer". (...) Implementação e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas emancipatórias (IES 2, PDI 2011-2015, 2013, p. 19). Missão da instituição: melhorar a vida das pessoas por meio da educação responsável, formando cidadãos e preparando profissionais para o mercado, gerando valor de forma sustentável. (IES 2, PDI 2011-2015, 2013, p. 7).
IES 3	Prevê uma abordagem pedagógica dialética (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 3). A ação pedagógica baseia-se no diálogo e na ética comunicacional, direcionando-se para a tomada de consciência do ato de aprender e de ensinar. Este pressupõe uma postura de investigação e de autorregulação da aprendizagem por parte do aluno e do professor em face do conhecimento e do domínio dos modos de sua produção (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 17). O processo educacional considera a realidade histórico-cultural na formação do acadêmico, possibilitando que este expresse sua criatividade e exerça sistematicamente a crítica da realidade na qual se insere e a autocrítica da sua atuação no mundo (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 17). O processo educacional levado a efeito na IES 3 está sustentado em uma ação pedagógica dinâmica, baseada no diálogo, compartilhada e construída com base na vivência e na interação dos sujeitos da aprendizagem com a cultura (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 17). Considera que, [...] construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, um processo de interação social pelos sujeitos desse ato — prática que sugere o redimensionamento do valor das interações professor-aluno no contexto acadêmico (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 17).
IES 4	A IES afirma ser “[...] comprometida com uma concepção progressista e assume uma concepção filosófica em que predomina o ensino de qualidade, a formação crítica do profissional em relação à sociedade e compreensão do papel que lhe é inerente, para que possa analisar e contribuir na discussão dos problemas regionais e nacionais. [...] o compromisso com a formação do homem e com o desenvolvimento social, científico e tecnológico, pois acredita-se que é preciso articular a formação científica profissional e a formação ética-política-estética, simultaneamente” (IES 4, PPC, 2016, p. 17). [...] A filosofia tem caráter transformador, pois tem o compromisso não só com o profissional competente e crítico, com o cidadão intelectual, mas com aquele que além da dimensão humana, é um indivíduo capaz de criar formas de compreensão, de equacionar e solucionar problemas nas esferas pessoal e social (IES 4, PPC, 2016, p. 17). Além da preparação de indivíduos para o mercado, a IES 4, tem em sua filosofia a preocupação com a preparação do indivíduo, que busque, reflexivamente e em ações, a solução para problemas imediatos da sociedade, se constituindo num espaço privilegiado da transformação e conservação do saber, na qual se exercita a reflexão, o debate e a crítica, tendo como proposta explícita a liberdade, a igualdade, a autonomia de direitos, a democracia, a cidadania, a humanização, e a sua existência social (IES 4, PPC, 2016, p. 17). A definição de conhecimento utilizado pela IES 4 foi adaptado por Fava (2011) fundamentado no conceito de conhecimento de Jacques Delors (1999), autor e organizador do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado: “EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir” (1999), em que se exploram quatro Pilares da Educação, segundo o qual, o conhecimento é constituído por: SABER, FAZER, SER E CONVIVER (IES 4, PPC, 2016, p. 26).

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES 2 e 3; e Manual do Candidato da IES 2, Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da IES 3, Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) das IES 1 e 4.

Mediante a leitura das propostas pedagógicas das IES, percebemos que estas embasam suas propostas em teorias críticas que exigem, sobretudo, uma reflexão sobre a prática pedagógica. Com relação à formação de professores, destacam o compromisso com a formação inicial e continuada e dizem que suas atuações estão relacionadas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro.

A IES 3 prevê na formação “uma abordagem pedagógica dialética” e defende que a construção de conhecimentos se dá de forma “compartilhada e em processo de interação

social”. A IES 4 afirma o compromisso com a formação segundo a “concepção progressista”, enquanto a IES 2 assume o compromisso com “práticas pedagógicas emancipatórias”.

Dentre os pressupostos teóricos que fundamentam as abordagens educativas utilizadas pelas IES na formação de pedagogos(as), encontramos a perspectiva crítico - libertadora de Paulo Freire (2005). Entendemos que ao apresentarem-se nesta perspectiva, assume-se o compromisso com alguns princípios Freireanos, entre eles, o direcionamento das ações e reflexões no trabalho de formação de professores.

De acordo com o pensamento de Freire (2003), ensinar exige bom senso, segurança, tolerância e luta pela defesa dos direitos dos cidadãos. Exige competência e comprometimento com a formação do acadêmico de pedagogia que se prepara para ser o futuro professor.

Sob a ótica de Freire (2005), a educação é um momento do processo de humanização e uma forma de intervenção no mundo. Portanto, vai além da preparação para o mercado de trabalho, dos conhecimentos adquiridos, ensinados e/ou aprendidos pelo estudante.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2005, p. 77).

Neste viés, Freire (2005) critica uma concepção de educação “bancária”, em que o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem. Defende uma educação problematizadora a partir da qual os educandos desenvolvem o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 2005, p. 80). Neste sentido, na teoria do conhecimento de Freire (2005), teoria, método e prática não se separam, ou seja, formam um todo, sendo a práxis um dos conceitos que se apresentam.

“[...] Ação pedagógica baseada no diálogo e na ética comunicacional” (IES 3). Freire (2005) ressalta a categoria diálogo, com uma perspectiva de educação problematizadora, e entende não se tratar apenas de um método, mas de uma estratégia para “respeitar o saber do aluno” [...]” (GADOTTI, 1991, p. 69). Neste sentido, quanto à educação para ensino e aprendizagem, Freire (2005), entende que esta precisa estimular a construção epistemológica para a democracia, tendo por base a promoção do diálogo.

“[...] Exercitar a reflexão, o debate e a crítica, tendo como proposta explícita a liberdade, a igualdade, a autonomia de direitos, a democracia, a cidadania, a humanização, e a sua existência social” (IES 4, PPC, 2016, p. 17). Para Dorziat (2009), Freire enfatiza a

importância de se desenvolver uma educação dialógica, a qual se busque no (re) conhecimento das culturas populares a possibilidade de libertação, de democracia, de cidadania. Para esta autora, Freire “[...] Encarou a diferença como fonte de conhecimento, de transformação de uma sociedade crescentemente excludente, marginalizadora e discriminatória” (DORZIAT, 2009, p. 39).

Entendemos, portanto, que no contexto da formação de professores a relação entre professor e aluno, entre ensino e aprendizagem, o papel do diálogo é fundamental e precisa acontecer por meio de uma relação horizontal, entre professor e educando, e não de forma vertical, sendo o educando impossibilitado de se manifestar. Na leitura de Freire, o diálogo, “[...] nutre-se de amor, humildade, esperança, fé e confiança” e consiste no respeito aos educandos, não somente enquanto indivíduos, mas também enquanto expressões de uma prática social (GADOTTI, 1991, p. 66).

Nesse viés, Freire acredita que, “[...] quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados” (FREIRE, 2005, p. 80). Para o mesmo autor, “Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais” (FREIRE, 2005, p. 107).

Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2002) “[...] toda educação se dá em meio a relações sociais”. Desta maneira, “[...] Numa sociedade em que essas se dão entre grupos sociais antagônicos, com diferentes interesses, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ser crítica, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações”. Para ele, isso significa que, “[...] a pedagogia lida com o fenômeno educativo como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade em que vivemos” (LIBÂNEO, 2002, p. 66). É por isso que, segundo ele, a pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade (LIBÂNEO, 2002, p. 66).

No que diz respeito ao objeto de trabalho dos professores, Tardif (2002, p. 128), diz que, “[...] são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo”. Desse modo, as relações que se estabelecem entre ambos são humanas, individuais e sociais.

Dentre as características internas que o objeto humano introduz no processo de trabalho docente, Tardif (2002) destaca a individualidade e heterogeneidade. Para o mesmo autor (2002, p. 128), “[...] embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos”. Neste contexto, entendemos que a maneira como o objeto do trabalho docente é

narrado nos cursos de pedagogia à distância, pode trazer indícios e implicações na educação e formação de acadêmicos (as) surdos (as) que precisam ser questionadas e problematizadas.

Contudo, ressaltamos com base no pensamento de Tardiff (2002) que,

[...] as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e as técnicas definidas de forma definitiva (TARDIF, 2002, p. 128).

Ao considerar que cada sujeito é único e dentro dessa unicidade se destacam sua cultura, seus hábitos, seus gostos, dificuldades, habilidades, urge daí a importância de se pensar numa formação que também perceba os futuros docentes como sujeitos únicos. Entendemos que ao se questionar a produção social das diferenças, também se ensina caminhos para que os professores possam realizar ações pedagógicas que atendam os alunos em suas especificidades.

Para Santomé (2013), a ação educativa, além de desenvolver tomada de decisão, precisa

[...] propiciar aos alunos e às alunas e ao próprio professorado uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos e costumes que existem nessa comunidade e aos quais se devem facilitar o acesso. Nesse trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias, e de ajuda na reconstrução da realidade, é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais, assim como, naturalmente, às estratégias de ensino e aprendizagem e avaliação para levar a cabo tal missão (SANTOMÉ, 2013, p. 156).

Ao considerar as propostas que fundamentam os cursos de pedagogia investigados, principalmente no que diz respeito a uma formação reflexiva, bem como o olhar de teóricos que refletem a formação de professores, fica a pergunta: será que o que as IES estão oferecendo aos estudantes surdos condiz com seu discurso constitucional? Neste sentido, questionamos, estariam as IES investigadas atentas às especificidades que envolvem a educação e formação de estudantes surdos (as)?

As instituições (1 e 3) revelam que seu propósito da formação está centrado na perspectiva histórico-cultural. Dentre os teóricos defensores desta teoria temos Lev Semenovich Vygostky (1896-1934). Com base nos estudos deste teórico, o sujeito é visto como um ser histórico, que se constrói por meio de suas relações com o mundo natural e social. Este se diferencia de outros animais, por ser capaz de transformar a natureza a partir de seu trabalho e da criação e aperfeiçoamento de instrumentos. Nessa perspectiva, a educação se torna determinante no desenvolvimento psicológico do educando.

Vygostky entende que a relação entre sujeito e o objeto de conhecimento não é direta, mas sim mediada por instrumentos, sistemas simbólicos. Portanto, os processos cognitivos têm como base a mediação.

A teoria histórico-cultural atribui aos professores um papel fundamental, entendendo que estes interferem e provocam avanços que não ocorreriam espontaneamente (OLIVEIRA, 1993, p. 62), sendo fundamental para a promoção do desenvolvimento do estudante. Dentre os pressupostos de Vygostky (2003), tem-se a construção do conhecimento entendida como interação mediada por várias relações. A mediação precisa ocorrer entre o que os estudantes já sabem – Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) – e o que os mesmos podem aprender – Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP)³. “[...] É na zona de desenvolvimento proximal que a interferência de outros indivíduos é a mais transformadora” (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

Ainda, para Vygotsky (2003, p. 79),

[...] o professor exerce um papel fundamental no ensino, pois é ele que orienta e direciona as atividades de acordo com os objetivos das aulas, respeitando a necessidade e o ritmo que os estudantes demonstram, sendo o ‘processo educativo, portanto, [...] trilateralmente ativo: aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos.

Para IES 3 [...] construir conhecimentos implica uma ação compartilhada, um processo de interação social pelos sujeitos desse ato - prática que sugere o redimensionamento do valor das interações professor-aluno no contexto acadêmico (IES 3, PDI, 2012-2016, 2014, Capítulo II, Projeto Pedagógico Institucional, p. 17). Este pensamento vai ao encontro da perspectiva de Vygotsky que entende a aprendizagem como um processo ativo.

De acordo com Oliveira (1993, p. 61) a concepção de Vygotsky sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado, e particularmente sobre a zona de desenvolvimento proximal, estabelece forte ligação entre o processo de desenvolvimento a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural e com sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Nesse viés a aprendizagem é um processo de apropriação que ocorre na relação indivíduo-meio, e é essa relação que impulsionará o desenvolvimento humano. Desse modo, a mediação entre o universo social e o universo cultural tem fundamental contribuição no sucesso ou fracasso do aluno processo educativo mencionado por Vygotsky (2003).

³ Quanto ao conceito de zona de desenvolvimento real, situa-se que para ser considerada como possuidora de certa capacidade, os(as) acadêmicos(as) precisam demonstrar que realmente conseguem cumprir a tarefa sem nenhum tipo de ajuda (OLIVEIRA, 1993, p. 59), ou seja, é a ação de realizar a tarefa de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para o mesmo autor, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento de retrospectiva, tarefas já alcançadas, já conquistada pelos estudantes.

Ao se pensar sobre aspectos que embasam e influenciam a formação e constituição dos(as) pedagogos(as) surdos(as), na perspectiva histórico cultural, destacamos os seguintes aspectos: a constante recriação da cultura faz parte dos processos das sociedades humanas e auxilia na construção da subjetividade e da consciência individual de cada um dos seus membros; a interação provoca mudanças no desenvolvimento; a interação social pode manifestar-se por meio de objetos, eventos, situações, modos de organização do real e na própria linguagem; a linguagem é considerada o sistema simbólico básico dos grupos humanos e constitui uma representação da realidade como forma de organização e percepção do real; a cultura e a língua ocupam um papel muito importante.

No que diz respeito à linguagem enquanto sistema simbólico, Oliveira (1993, p. 36) afirma tratar de um sistema de representação da realidade, básico de todos os grupos humanos e socialmente dados. “[...] É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que lhe fornece formas de perceber e organizar o real, as quais vão constituir os instrumentos psicológicos que fazem a mediação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 1993, p. 46). Para Dorziat (2009),

A linguagem afirma a pessoa humana e a humanidade, colocando-a como sujeito de seu destino. É por meio da linguagem que, na condição de indivíduos, dimensionamos o nosso mundo com o qual sonhamos. É também por meio da linguagem que a humanidade pode dimensionar seus valores, suas relações sociais, suas aspirações de justiça e liberdade, enfim, externalizar sua cultura (DORZIAT, 2009, p. 55).

Para Duarte (2011),

Muitos intelectuais da educação buscam em Vigotski a legitimação para a defesa do relativismo cultural, da concepção do processo pedagógico como um processo de negociação de significados culturais, de interação entre o saber cotidiano do indivíduo e outros saberes (sem estabelecimento de uma hierarquia entre esses saberes) etc. esse tipo de concepção aproxima-se bastante daquela presente no relatório Jacques Delors e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (DUARTE, 2011, p. 99).

Observamos claramente tal proposição na definição de conhecimento utilizado pela IES 4, a qual consta na proposta pedagógica terem se fundamentado no conceito de conhecimento de Jacques Delors (1999), autor e organizador do relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, intitulado: “EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir” (1999), em que se exploram quatro Pilares da Educação, segundo o qual, o conhecimento é constituído por: Saber, fazer, ser e conviver (IES 4, PPC, 2016, p. 26).

No que diz respeito à linguagem e com base em Foucault, Basso; Masutti (2009) entendem que,

A linguagem é vinculada a formas refinadas de poder, poder dizer quem é o outro, o que sabe ou não. Por meio dela é instaurado um processo hierarquizante e classificatório dos indivíduos na sociedade. As instituições se articulam em torno de discursos autorizados. Na maioria das vezes, veredictos discriminatórios são dados a pessoas ou a grupos sociais como prejulgamentos estabelecidos pelo mesmo sistema que classifica sem considerar o contexto histórico e o processo político que gerou as condições apresentadas, e sem esboçar nenhuma reação para buscar reverter quadros aviltantes de exclusão social (FOUCAULT, 1999). (BASSO; MASUTTI 2009, p 22).

Ao analisar as perspectivas que fundamentam as propostas pedagógicas das IES pesquisadas percebemos que, além do já exposto, todas fundamentam-se na legislação e contemplam princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Além de manifestarem o compromisso de intervir na realidade de forma crítica.

Assim, analisando mais a fundo, são vários os detalhes que aparecem nas propostas pedagógicas das IES com relação à formação de professores. Em síntese, estas apresentam: formação na Perspectiva crítico-social; histórico-cultural e filosófica. Outro destaque é a proposta curricular interdisciplinar de aprendizagem, com práticas pedagógicas reflexivas, transformadoras e emancipatórias; ainda em destaque, está o processo educativo de investigação e autorregulação, ético, dialógico e criativo. Estes e outros aspectos igualmente importantes são temas relevantes que servem para futuros artigos, portanto, não aprofundados nesta dissertação.

5.1.1 Objetivos dos cursos das Instituições de Ensino Superior Investigadas

Além dos elementos que apresentamos no item anterior, explicitamos a seguir os objetivos gerais dos cursos, conforme Quadro 5.

Quadro 5- Objetivos gerais das instituições de ensino pesquisadas

IES	Objetivos Gerais
IES 1	IES 1: Proporcionar a formação inicial para o exercício da docência, prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no uso das tecnologias da informação e da comunicação, numa perspectiva crítico-social que subsidie atuações transformadoras com vistas à melhoria do Sistema Educacional Brasileiro (PPC, 2015, p. 5).
IES 2	IES 2: Formar professores para exercerem funções de magistério na Educação Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (IES 2, PDI 2011-2015, 2013).
IES 3	IES 3: Formar o Pedagogo para atuar na Educação Básica em condições de planejar, implementar, coordenar, gerir e avaliar atividades e projetos educativos em espaços escolares e não escolares, construindo conhecimentos que permitam a análise crítica da realidade e a eficiência do trabalho pedagógico (PDI 2012-2016, 2014, Capítulo II – Orientação Didático-pedagógica, p. 1).
IES 4	IES 4: Formar um Pedagogo generalista, humanista, com senso crítico, apto a agir, eticamente, alfabetizando e letrando educandos em quaisquer faixas etárias, planejando, organizando e desenvolvendo atividades e materiais para o ensino de todos os conteúdos inerentes à Educação infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPC, 2016, p. 48).

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos do Curso das IES 1, 2, 3 e 4.

As IES apresentam suas propostas tendo como fundamento as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e enfatizam ao longo das mesmas a preocupação com a relação indissociável entre teoria e prática, tendo em vista: atuações transformadoras, eficiência do trabalho pedagógico, análise crítica da realidade, entre outros.

Consideramos que durante o período de formação inicial, na graduação, os cursos de pedagogia oportunizam aos acadêmicos a aquisição de conhecimentos e saberes que serão base para as práticas pedagógicas. Quando a teoria não for desvinculada da prática professoral, será possível fazer a junção entre teoria e prática, ou seja, fazer o exercício da ação-reflexão-ação, o que reitera o pensamento de Paulo Freire (1993), registrado no Livro “Professora sim, tia, não”, de que a ação dos professores precisa estar relacionada entre a teoria e a prática.

Assim, os saberes teóricos que os acadêmicos vão adquirindo durante a formação têm seu valor quando se torna possível conciliá-los, posteriormente, com a prática. Todo o aprendizado tem o saber teórico que pode ajudar no exercício cotidiano da docência, principalmente quando teoria e prática tornam-se saberes articulados. Desse modo, podem contribuir para a melhoria de práticas pedagógicas e do aprendizado dos alunos. Cabe reiterar que nesse processo a prática exige conhecimento e este, por sua vez, exige melhor qualidade de prática pedagógica.

De acordo com Silva (2009, p. 25):

É nessa experiência de experiências de ensino que o aluno-mestre irá validar, negar, desenvolver e consolidar os saberes teóricos, transformando-os em experienciais a partir de sua prática e de sua experiência individual e coletiva no ambiente escolar como um todo. Assim, com o passar do tempo, os professores vão incorporando certas habilidades sobre seu saber-fazer e saber-ser, ou seja, é com a própria experiência que o aluno de outrora, o qual possuía apenas saberes teóricos, aprende a ser professor.

Entendemos, portanto, que nesse caminho há necessidade de intervir e deixar que isso aconteça, tanto por parte do docente quanto do aluno, pois isso faz parte da experiência humana.

Silva (2009, p. 24) problematiza a questão da formação de professores e afirma que,

[...] indispensavelmente o professor em formação acadêmica adquire um conjunto de saberes técnicos e teóricos referentes à sua profissionalidade, porém distantes do ambiente escolar sobre o qual atuará futuramente, uma vez que essa formação privilegia o corpus teórico, e essa teoria não está sendo socializada aos futuros professores no chão da escola, onde o cotidiano diuturnamente é produzido e reproduzido.

Verificaremos a seguir como as IES expressam em suas propostas pedagógicas a formação de pedagogos(as) surdos(as). Na consideração de que, ao participarem deste processo de formação, estudantes surdos(as) terão reunido um conjunto de saberes teóricos/práticos que fundamentarão suas práticas pedagógicas e, conforme expresso pelas IES, permitem intervenção crítica na realidade, com atuações emancipatórias, libertadoras, dialógicas, reflexivas e críticas.

No que tange a um projeto curricular emancipador, Santomé (2013) entende que:

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também deve necessariamente propor certas metas educativas e aqueles blocos de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos (SANTOMÉ, 2013, p. 156).

Discutiremos na sequência as propostas pedagógicas e a formação de pedagogos(as) surdos(as), partindo, dos caminhos trilhados pelas instituições e as perspectivas de autores que tratam acerca das especificidades da experiência visual surda e que questionam as implicações imbricadas nos modos de conceber a educação e formação de estudantes surdos(as).

De acordo com Schuck (2011),

Mais do que simplesmente reconhecer as diferenças e heterogeneidades no currículo de formação, a criação de relações que favoreçam a aprendizagem e o reconhecimento 'do outro' como pessoa com cultura própria são elementos mediadores no currículo que permitem o diálogo entre os diferentes grupos. Esse pressuposto ocorre na medida em que é intencional e em que se decide estabelecer relações com o outro para que se crie um contexto relacional, no qual todos os sujeitos possam interagir uns com os outros (SCHUCK, 2011, p. 133).

Portanto, no nosso entendimento, para que o processo de ensino e aprendizagem se estabeleça, é necessário conhecer as questões dos surdos e, estes, são os elementos que discutiremos ao longo dos próximos itens. Lembrando que, de acordo com Simon (2013), para que

[...] a imagem da aprendizagem no interior de uma pedagogia crítica possa ser caracterizada como ocorrendo dentro de uma provocação e de um desafio estruturados, ela deve permanecer aberta e indeterminada. É necessária uma prática enraizada numa visão ético-política que tente levar as pessoas para além do mundo já conhecido, mas de uma forma que não insista num conjunto fixo de significados diferentes (SIMON, 2013, p. 77).

Conforme se depreende das palavras do autor, a prática pedagógica, que parte de uma pedagogia crítica, precisa estar aberta, não ser estanque, o que requer mudanças constantes que levem o sujeito além do que ele sabe, conhece, vivencia, que se liberte de estereótipos, de preconceitos.

5.1.2 Propostas Pedagógicas e a formação de Pedagogos(as) surdos(as): tolerância e inclusão

A partir do nosso objeto de estudo, algo que emergiu da pesquisa foi o modo como acadêmicos(as) surdos(as) vem sendo narrados e localizados dentro das propostas pedagógicas dos cursos. Ao buscarmos refletir sobre tais aspectos, identificamos pistas que nos ajudam a perceber como as representações acerca da surdez e da pessoa surda são ambíguas, difusas e disseminam supostas “verdades”. Tais reflexões partem principalmente dos pressupostos teóricos de Skliar (2013 e 2003), Dorziat (2009) e Lopes (2011).

Agrupamos os elementos para análises dentro da categoria: formação de pedagogos(as) surdos(as). Neste sentido, conforme o exposto no Quadro 6, detectamos que para “atender” à formação de acadêmicos(as) surdos(as), as propostas pedagógicas julgam necessário os seguintes princípios e procedimentos:

Quadro 6 - Formação do(a) pedagogo(a) surdo(a): princípios e procedimentos

IES	Formação do (a) pedagogo (a) surdo (a): princípios e procedimentos
IES 1	Afirma possuir um Laboratório de Educação Inclusiva e desenvolver projetos de extensão destinados a “programas de educação da pessoa surda, cega e muda” (IES 1, PDI, 2015, p. 103). Na sede da instituição dizem disponibilizar serviços de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais. Contudo, em outros polos de apoio presencial afirmam a necessidade de confirmação da existência ou não desses profissionais. Dizem investir na acessibilidade para surdos, tendo incluído a disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) no currículo dos cursos de graduação, em especial no Curso de Pedagogia e, por intermédio do Comitê de Articulação das Ações de Inclusão desenvolver ações como a disponibilização de tradutor para Libras em eventos e reuniões.
IES 2	Afirma que, [...] aos acadêmicos com deficiência auditiva, a instituição pode proporcionar, caso sejam solicitados, desde o acesso até a conclusão do curso: intérpretes de língua de sinais/língua portuguesa; flexibilidade na correção das provas escritas, valorizando o conteúdo semântico; aprendizado da língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, para o uso de vocabulário pertinente às matérias do curso em que o estudante estiver matriculado; legenda em vídeos ou janela com intérprete. Já em relação aos professores e pessoal técnico, dizem oferecer dentro do programa de capacitação para a educação inclusiva “cursos para o entendimento da linguagem dos sinais” (IES 2, PDI, 2011-2015, p. 118). Destaca que entre os programas e projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico desenvolve cursos de nivelamento em língua portuguesa, o programa de inclusão e o atendimento psicopedagógico (IES 2, PDI, 2011-2015, p. 118).
IES 3	Informa que por meio do Núcleo de Acessibilidade – NA garante-se o atendimento educacional especializado. Dentre os atendimentos e apoio à acessibilidade realizada, apresentam a área auditiva. Quanto à formação dos profissionais, a IES 3 prevê a: Formação Continuada do corpo docente e do corpo técnico-administrativo visando à eliminação de barreiras atitudinais e pedagógicas, ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas com uso dos recursos adaptados e tecnologias assistivas, assim como da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens” (IES 3, Organização Didático-Pedagógica, 2014, p. 16).
IES 4	Afirma possuir o Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NUEEI). Este realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e atende público alvo da educação especial nos Cursos de graduação. Ressalta que, para isso, o aluno precisa estar regularmente matriculado em Cursos de graduação, pós-graduação ou Cursos técnicos. Dentre os princípios seguidos destacam-se: I garantia dos direitos dos alunos caracterizados como público alvo da Educação Especial, de acordo com as especificidades, oportunizando acesso e permanência no ensino superior; e II. desenvolvimento de seu papel de responsabilidade social como Instituição de Ensino Superior, respeitando a diversidade, garantindo educação justa e igualitária. Caracteriza-se como público alvo da Educação Especial, com direito a atendimento pelo NUEEI, os alunos com: Deficiência (física, visual, auditiva, intelectual e múltipla) (IES 4, PPC, 2016, p. 91).

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos do Curso das IES 1, 2, 3 e 4.

Nossa leitura inicia com nomeações que aparecem nos documentos das IES pesquisadas, dentre elas, Pessoa Surda; Muda; Deficiente Auditiva. Entendemos que essas nomeações fazem parte de discursos por meio dos quais pessoas com surdez estão inscritas social e culturalmente nas propostas pedagógicas dos cursos. Tais representações/palavras exigem “olhar de novo”, o que, para Skliar (2003), remete a “[...] um olhar que cada vez que vê algo se adia e o adia, se difere e o difere, se abandona e o abandona até um novo olhar?” (SKLIAR, 2003, p. 67). Desse modo, como são os discursos e pressupostos das IES?

Esses questionamentos nos levam para as considerações de Skliar de que “No processo de representação” se “supõe a dimensão de análise: questão da delegação, isto é, quem tem o direito de representar a quem”. Neste caso, as instituições assumem o discurso, a representação do que entendem por pessoa surda e, a partir desse entendimento, propõe uma formação a distância para esses sujeitos. Ao pensarmos com Skliar, situamos que isso também se dá quanto “[...] à questão da descrição, isto é, como os sujeitos e os diferentes grupos sociais e culturais são apresentados nas formas diversas de inscrição sociais e culturais”, ou seja, como “[...] são apresentados [...] nos discursos e nas imagens através dos quais o mundo social é representado por e na cultura” (SKLIAR, 2003, p. 70).

No que diz respeito às representações, o mesmo autor entende que “[...] quando a representação insiste com sua centralidade, individual ou coletiva, ela se exacerba, se multiplica, se torna uma repetição do mesmo” (SKLIAR, 2003, p. 67). Na concepção desse autor: “Representação e poder não podem ser distinguidos ou separados”. Ou seja, elas se aproximam, “[...] se fundem em uma ampla interseção, ocupando quase toda textualidade dos espaços. Já não se trata de um outro alterizado ou objetivado, mas de pensar o porquê de sua alterização e de sua objetivação. O porquê é alterizado ou objetivado” (SKLIAR, 2003, p. 70).

O autor em questão chama a atenção para problemas que circundam a maneira como a representação é vista. Olhares que percorrem o mundo de dentro para fora, isto é, que seguem uma direção que é propriedade da mesmidade, e que, mantendo e produzindo uma certa distância, têm como único objetivo, como alvo permanente, a alteridade.

Nessa perspectiva, observamos que o termo “surdo-mudo” constitui uma expressão historicamente situada e que insiste em aparecer nos discursos ou práticas destinadas às pessoas surdas, e que também parte de um olhar a partir do mesmo. Além de outras conotações, o termo “mudo” equivocadamente é utilizado para se remeter a pessoas que se comunicam por meio de gestos. Esta concepção pode estar associada à ideia de que as pessoas

surdas não falam, ou que a língua de sinais é um sistema de comunicação superficial, uma mistura de gestos e pantomima. Contudo, em Quadros (2008), entendemos que se trata de um mito, já que, na língua de sinais, que acontece por meio da produção visuoespacial, os sinais são palavras e podem expressar quaisquer ideias abstratas.

Assim, para Skliar (2003, p. 71): “[...] Existe uma regulação e um controle que define por onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros”.

Identificamos, por consequência, que embora as IES afirmem considerar em seus pressupostos teóricos o compromisso com práticas emancipatórias, com a realidade histórico-cultural na formação do acadêmico, com filosofias com caráter transformador da realidade, com a formação competente, reflexiva e crítica, ainda assim há indícios de negação da diferença cultural da pessoa surda e reducionismos na forma como as especificidades linguísticas e culturais dos surdos são entendidas e “atendidas” nos documentos, indo de encontro com as afirmações propostas por elas. E isto se reflete na formação de pedagogos(as) surdos(as) que possuem especificidades linguísticas e culturais e vivenciam a experiência visual de diferentes modos.

Então, pensamos: de que modo se pretende formar esses sujeitos? É possível considerar a diferença cultural das pessoas surdas, nomeando-as como deficientes? As classificações - surdo, mudo, deficiente auditivo, diferentes, diversos – contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir e equacionar problemas da esfera pessoal e profissional? De contribuir para as mudanças educacionais? Qual o significado destas classificações? Seria a negação da diferença cultural uma prática que possa ser considerada emancipadora?

Diante disso, interpretamos que há representações sociais na proposta pedagógica acerca da surdez que negam a identidade surda e influenciam os processos educativos, os quais estudantes surdos/as estão submetidos, não condizendo com o discurso institucional presente nas concepções pedagógicas – educação emancipadora.

Acerca dos discursos que narram/localizam a pessoa surda enquanto deficiente auditiva, estes se relacionam a concepções que enfatizam a ausência, a experiência de falta, a vida marcada pela privação da audição.

Isso retoma o processo histórico, social e cultural de construção da surdez, do reconhecimento de que pessoas surdas “são educáveis”, portanto podem ser escolarizadas. E desde que se assume essa condição, vemos suas especificidades serem reguladas e interpretadas das mais diversas formas.

Lopes (2007) considera, então, olhar a surdez de outro lugar que não seja o da deficiência, ou seja, pela diferença cultural, pois, na perspectiva da autora, a surdez é uma grande invenção. E afirma:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos, e não como sujeitos da surdez. Isto marca a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um marcador cultural primordial (LOPES, 2007, p. 9).

Lopes (2007) propõe, desse modo, a necessidade de construção de outras narrativas sobre os surdos, inspirada nas discussões de base antropológica e culturalista. Nas palavras da autora, “[...] - significar a surdez dentro dos campos dos estudos surdos [...] na esteira das teorizações culturais e, dentro delas, das teorizações dos estudos surdos, compreendendo a surdez como condição primordial na constituição de outros marcadores identitários surdos” (LOPES, 2007, p. 11). Isso porque,

A surdez é um primeiro traço de identidade e não somente uma materialidade sobre a qual apenas discurso médicos e clínicos se inscrevem. Sobre tal materialidade, pode inscrever-se qualquer saber que tenha como objeto a surdez ou o sujeito surdo, inclusive os saberes de cunho culturalista. Diferentes discursos criam distintos significados para a surdez, porém nenhum deles pode negar a materialidade presente no corpo. Diante dessas experiências (digamos) “natural da surdez, há sentidos sendo criados a partir de modos particulares de vivenciar a questão. Os significados são inseparáveis da cultura em que se formam e circulam; são eles os responsáveis pela nossa visão cultural do ser surdo (LOPES, 2007, p. 16).

Lopes retoma, portanto, a ideia de construção da surdez de acordo com uma cultura, e, no caso em que nos situamos, vemos a cultura ouvinte produzir significados que definem as pessoas surdas como sujeitos da surdez e não como sujeitos surdos. O que retoma as constatações de que ao tratarmos sobre sujeitos da surdez estamos falando de sujeitos que são desse modo, como outros sujeitos que recebem diferentes classificações conforme a cultura na qual estão inseridos. Também se percebe construções marcadas por conceitos de normalidade, que entendem a diferença como algo a ser combatido ou ser tratado.

A surdez, ao ser vista, a partir da diferença cultural é entendida como primeiro traço de identidade dos sujeitos surdos e também constituída por outros marcadores identitários. Pensar sob essa perspectiva significa construir identidades para os surdos negando a que eles têm, negando um modo de viver, de se comunicar e interagir, ou, nas palavras de Lopes,

A surdez é entendida como uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre a qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento

daquele que se aproxima, antes de qualquer outra razão, porque compartilha de uma experiência comum (ser surdo) (LOPES, 2007, p. 18).

Em outra possibilidade, Lopes sugere pensar os surdos como pessoas, sem considerar identidades centradas numa pretensa normalidade ou na diferença pensada a partir de invenções culturais, a partir da cultura ouvinte, que requer a fala, a oralidade como traço distintivo da normalidade. Em outras palavras, seria o ver o surdo como sujeito que requer os mesmos direitos de qualquer outro e que tem sua individualidade marcada pelo que ele é e pode ser na sua especificidade linguística cultural. Lopes propõe, então:

[...] compreender a diferença como simples diferença, sem fixá-la em identidades nem minimizá-la na diversidade, pressupõe, no caso dos surdos, não mais pensar se eles são ou não diferentes dos ouvintes, se eles são ou não diferentes de outros grupos culturais (étnicos, religiosos, etc.). No entanto, continuar pensando a diferença como marca identitária parece ainda ser importante para o fortalecimento político da comunidade surda. (LOPES, 2007, p. 23).

A surdez caracteriza a identidade do sujeito surdo. O surdo necessita de escola, de condições básicas de sobrevivência e dos direitos mínimos assegurados como direitos humanos. E talvez esta seja a percepção que falta, entender os surdos como humanos, que são diferentes, mas essa diferença não pode ser minimizada como expressão da diversidade, nem definida pelos critérios da normalidade, senão pelo olhar de uma outra cultura, a da sua condição de sujeitos que não dependem do som para sua comunicação. O que pode ser visto sob a perspectiva de Skliar (2003), a do olhar o outro com outro olhar. E o olhar condiz a uma das características que marcam a identidade surda. Como afirma Lopes:

Em suma, proponho olhar a surdez não pela falta, mas por aquilo que ela marca como diferente. A surdez, antes de qualquer outra diferenciação que possa ser estabelecida, chama a presença do som para o contraponto. Não aproxima o som para que uma relação de oposição se estabeleça, mas para que uma relação de diferenciação tenha condição de se colocar [...] muito além de um corpo, aqui estão implicadas formas de se relacionar, formas de se comunicar e se de utilizar da visão como um elo aproximador entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos de um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo. Assim, as formas de comunicação advindas da condição surdez são um dos elos mais fortes da própria comunidade, uma vez que nosso modo de ver, entender e nos comunicarmos entre pares se dá efetivamente segundo processos no comum, para os quais as marcas identitárias são uma condição radicalmente necessária (LOPES, 2007, p. 23).

Entendemos que, na medida em que se perceber o povo surdo como pertencente a um espaço que é também habitado por sujeitos com outras identidades, por pessoas que usam o som como meio de comunicação, mas também o olhar, deixa-se de ver o surdo como membro de um gueto social, para libertá-lo da diferenciação cultural construída a partir de uma compreensão de normal como o que ouve, fala (emitindo sons orais) com uma gramática

comum e vê e compreendê-lo por sua identidade, a surdez, que não pode limitá-lo ou incapacitá-lo porque os sujeitos falantes e ouvintes não conseguem estabelecer um diálogo. A partir do olhar, de outros olhares, é possível assimilar as características da comunidade surda, aprender nessa diferença para torná-los parte de um conjunto, sem modificá-los, respeitando sua identidade.

No que diz respeito à formação de estudantes surdos (as) e o modo como as especificidades linguísticas e culturais dos mesmos estão sendo consideradas nas propostas pedagógicas dos cursos de pedagogia à distância, percebemos alguns pontos em comum. Dentre eles, foi recorrente o fato de estudantes surdos serem relacionados a demandas que precisam ser “apoiadas” e “atendidas” pela educação especial, núcleos de ações inclusivas, núcleos de acessibilidade.

Conforme o exposto nos documentos as IES possuem: “[...] Laboratório de Educação Inclusiva e desenvolver projetos de extensão destinados a programas de educação da pessoa surda, cega e muda” (IES 1, PDI, 2015, p. 103). Na sede da instituição dizem disponibilizar serviços de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (IES 2); [...] Núcleo de Acessibilidade – NA garante-se o atendimento educacional especializado. Dentre os atendimentos e apoio à acessibilidade realizada, apresentam a área auditiva (IES 3, Organização Didático-Pedagógica, 2014, p. 16); Núcleo de Educação Especial Inclusiva (NUEEI). Este realiza o atendimento educacional especializado (AEE) e atende público alvo da educação especial nos Cursos de graduação (IES 4).

Além dos aspectos ora destacados, situamos que as instituições afirmam em seus documentos pedagógicos o apoio oferecido aos estudantes no ensino a distância por meio de fóruns de discussão - chats, professores, tutores e o trabalho desenvolvido pelos núcleos de apoio discente. Entre eles, alguns já mencionados: núcleo de apoio psicopedagógico, de acessibilidade, de educação especial inclusiva e comitê de articulação das ações de inclusão.

Para Strobel a inclusão de surdos nos cursos de pedagogia a distância é situada das seguintes formas: dar aos alunos surdos os conteúdos pela língua de sinais; recursos visuais, tais como figuras, Língua Portuguesa escrita e leitura; apoio de professor especialista conhecedor de língua de sinais; intérpretes de língua de sinais; professores surdos, que auxiliem o professor regente e trabalhem com a língua de sinais nas escolas (STROBEL, 2009).

Daí advém políticas públicas de inclusão que, em geral, não consideram a identidade surda, o que faz parte do sujeito e o define como tal e não como uma sociedade acredita que

ele seja. Isso leva a pensar nas pessoas surdas como alguém que precisa ser modificado, alterado, porque não condiz com o que as sociedades exigem e entendem como normal.

Identifica-se, então, que na definição de “ser surdo” reside a questão da identidade cultural e da diferença no atendimento a esses sujeitos, quase sempre tratados como deficientes, o que gera diferentes estratégias a serem adotadas pelas instituições que se propõem “atender” alunos surdos, o que leva para a questão da educação inclusiva. Nesse viés, vale retomar aspectos da legislação e de políticas públicas que regem essas questões.

De acordo com o documento, publicado pela SEESP/MEC em 2008, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, considera-se que a educação especial é uma, [...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 11).

No referido documento defende-se que a educação especial precisa contribuir para a ampliação de oportunidades de escolarização e formação, tendo em vista o ingresso no mundo do trabalho e a efetiva participação social. No que se refere à educação superior, entende-se que,

[...] a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008, p. 17).

Em relação à Educação Especial, Marostega (2015) afirma que

O campo da Educação especial emerge ao final do século XIX e início do século XX. É um campo de saber constituidor de subjetividades marcadas como anormais. É um espaço constituído por diferentes saberes, advindos de diversas áreas das ciências gerando conhecimentos didático-pedagógicos direcionados à educação das pessoas com diferentes transtornos sensoriais, mentais, físicos, etc. portanto, a Educação especial é uma modalidade de ensino que tem como finalidade atender às necessidades específicas dos alunos considerados deficientes, anormais (MAROSTEGA, 2015, p. 47).

Ao discorrer sobre educação especial, Sá (2010) parte da ideia de que “[...] a educação especial territorializa: define o lugar do atendimento a indivíduos não normais, carentes, deficientes” (SÁ, 2010, p. 158). Assim como no estudo de Sá (2010), os enunciados aqui presentes também deixam transparecer políticas de significação dos ouvintes sobre os surdos.

Pode-se dizer, então, que as instituições se respaldam na legislação e outros documentos que incluem a surdez no rol das deficiências, um discurso que contraria a identidade surda defendida por pesquisadores surdos.

Na Convenção realizada e aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 13 de dezembro de 2006, que tratou, dentre outros aspectos, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ressalta-se o artigo 24 que diz,

[...] Os Estados Partes assegurarão as pessoas com Deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: [...] c) Garantia de que a educação de pessoas, em especial cegas, surdoscegas e surdas, seja ministrada nas línguas, e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam o máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. [...] (Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, 2011, p. 48).

Em face disso, é possível afirmar que estudantes surdos têm garantido o direito de a educação estar sendo administrada na língua e nos meios de comunicação mais adequados aos indivíduos e estar em ambiente que favoreça o máximo o desenvolvimento acadêmico e social.

O Brasil, a partir do Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, ratificou o referido compromisso. Mediante este decreto, considera-se: “Pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Martins (2008, p. 19), por exemplo, ao refletir sobre o processo educativo inclusivo, propõe que:

O processo educativo inclusivo traz sérias implicações para os docentes e para as escolas, que devem centrar-se na busca de rever concepções, estratégias de ensino, de orientação e de apoio para todos os alunos, a fim de que possam ter suas necessidades reconhecidas e atendidas, desenvolvendo ao máximo as suas potencialidades. Para tanto, requer-se, especialmente, uma efetiva preparação de profissionais de educação, que proporcione um contínuo de desenvolvimento pedagógico e educacional, que resulte numa nova maneira de perceber e atuar com as diferenças de todos os alunos em classe. Preparação que os faça conscientes não apenas das características e potencialidades dos seus alunos, mas de suas próprias condições para ensiná-los em um ambiente inclusivo, assim como da necessidade de refletirem constantemente sobre a sua prática, a fim de modificá-la quando necessário.

Para Bergamo (2009), a educação inclusiva é entendida como um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e a base para uma sociedade mais justa, que se preocupa em atender todas as pessoas a despeito de suas características,

desvantagens ou dificuldades e habilitar todas as escolas para o atendimento da sua comunidade, concentrando-se naqueles estudantes que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais.

No documento organizado pelo INEP, “Instrumentos de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância”, de junho de 2015, apresenta-se entre os critérios de análise dos cursos a acessibilidade pedagógica e atitudinal. Esse último “[...] refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações” (INEP, 2015, p.54). Entende-se que a acessibilidade pedagógica desafia todas as instituições de ensino superior a promoverem ações de acessibilidade e permanência para todos os que nela ingressam. Isso significa um ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, com políticas públicas que, conforme Artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), garantam a educação como um direito de todos os cidadãos.

No referido documento ressalta-se que a ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo está “[...] relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas” (INEP, 2015, p. 54). Assim:

Art. 23 - As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS, Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

Contudo, importa considerar o pensamento de Veiga-Neto e Lopes (2011), que, ao pesquisarem textos que trazem discursos sobre a inclusão, no período compreendido entre os anos de 1995 e 2011, problematizam a questão e trazem outra perspectiva. Dentre os entendimentos existentes acerca da inclusão, apontam, que está consiste em

[...] um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro, fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. [...] pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 126).

Os autores em questão ressaltam o caráter disciplinar do termo inclusão, o modo como esta expressão se tornou um imperativo político de nosso tempo e por isso praticamente inquestionável, necessária. Tornou-se naturalizada e colada às noções de democracia, cidadania e direitos humanos. Para os autores, “[...] a naturalização dos processos sociais

funciona como uma espessa camada de concreto que sepulta, sobre si, o caráter inventado de tais processos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.126).

Acerca da palavra “exclusão”, Veiga-Neto e Lopes (2011) questionam os usos alargados da expressão, principalmente quando se refere ao “outro da inclusão”. Trabalham com a perspectiva teórica que parte do princípio de que nada está oculto, tudo está na superfície. Desse modo, são as condições dos sujeitos que permitem ou não visualizar algo em determinado lugar ou de uma forma e não de outra. Por conseguinte,

[...] o uso alargado não consegue estabelecer a sempre necessária diferenciação entre as várias categorias excluídas; resulta daí que todos são colocados indistintamente sob um mesmo guarda-chuva e submetidos aos mesmos processos includentes. Assim, por exemplo, é bastante comum que a escola adote o mesmo processo de inclusão quer se trate de uma criança autista, quer se trate de um jovem surdo, quer se trate de um adulto cego etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 127).

Os autores chamam a atenção para que seja considerado que a inclusão e a exclusão se articulam na relação uma com a outra e que as mesmas acontecem por meio dos sujeitos e de suas subjetividades.

No que se refere à questão da exclusão e inclusão, Skliar (2003) entende que:

Ninguém parece estar totalmente incluído, ninguém parece estar totalmente excluído. Tem sentido falar de exclusão e de inclusão quando os sujeitos – políticos, sociais, linguísticos, sexuais – estão submetidos ao mesmo princípio de unanimidade em que todos estão, ao mesmo tempo, fora e dentro de um sistema? Sem sentido, porém nos termos da conveniência e do funcionamento do próprio sistema, isto é, em fazer do sistema um tipo de estrutura que se consolida a partir da oposição binária e que faz com que os sujeitos, que de alguma maneira tenham sido excluídos pelo sistema, sejam agora incluídos por ele. Em ambos os casos, a exclusão e a inclusão, há uma manutenção e uma sujeição férrea do sujeito a partir de um certo sistema, dentro do sistema, desde o sistema, no sistema, pelo sistema (SKLIAR, 2003, p. 95).

As colocações de Skliar remetem ao proposto por Lopes (2007) de que a diferença e a diversidade são vistas a partir de construções elaboradas culturalmente por sujeitos dentro do que se pode chamar de princípio da normalidade. Ao construir o discurso da normalidade, gera-se uma classificação dos que estão dentro desse princípio e dos que estão fora dele. A partir dessa orientação, entende-se a necessidade de incluir no mesmo grupo os que foram colocados fora por conta de sua diversidade, diferença, individualidade ou identidade, conforme destaca também Skliar.

Ao excluir para incluir os surdos, de qualquer modo está em foco a cultura da normalidade linguística da oralidade. Os conteúdos, os materiais, os métodos, as estratégias propostas se concentram na oralidade, o que se torna um desafio constante aos que se voltam para a educação dos surdos.

Em face da legislação vigente que trata da educação na perspectiva da inclusão, as IES procuram contemplar em seus documentos pedagógicos de diferentes maneiras a questão do estudante surdo matriculado em seus cursos. Contudo, na perspectiva das discussões teóricas que estamos realizando, entendemos que a mudança pode começar também pelos cursos de graduação, na alteração de sua perspectiva de entender a surdez em sua subjetividade e não sob o critério da deficiência, da ausência.

A mudança, assim nos parece, inicia-se pela construção dos currículos, dos projetos, propostas e práticas pedagógicas. Juntamente, os princípios metodológicos carecem estar em consonância com essa forma de entender e atender à subjetividade dos surdos, principalmente nos cursos de pedagogia, que preparam professores para assumir salas de aulas e, nelas, também encontrar a heterogeneidade como componente básico do contexto escolar.

Entendemos que a maneira como estudantes surdos são narrados dentro das propostas continua a aprisioná-los em estereótipos e classificações que partem, assim como afirma Skliar (2003), da mesmidade. O que é, segundo ele, uma forma de perversidade. Como se houvesse uma receita pronta. Para o mesmo autor, trata-se de um “jogo inventado”, próprio do modernismo, qual seja, o de criar uma alteridade para o outro e obrigá-lo a segui-la (2003, p. 11).

Sobre as representações do outro e da mesmidade - notas para voltar a olhar bem o que já foi (apenas) olhado -, Skliar entende que:

Todo ato de classificação é em si mesmo um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer agora que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e perversão na eterna reprodução do outro com o mesmo. Dois lados quase idênticos, da perversão, da mesmidade. Perversão do só poder ser dentro e do só poder ser fora (é claro que se trata de um só poder que sempre se move de forma volátil, efêmera e provisória); perversão de rejeitar, impedir, proibir os não-espacos, a falta de espacos, os espacos híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espacos outros. [...] Já não existe uma única espacialidade, senão várias espacialidades da mesmidade e do outro. Ou o que seria melhor dizer: já não existe uma única representação, senão várias representações sobre o espaco do outro e da mesmidade (SKLIAR, 2003, p. 96).

No que trata da diversidade, outro termo constante nos documentos em questão, a IES 1 destaca considerar a “[...] diversidade do contexto sócio-político-econômico e étnico cultural brasileiro”. A situação da diversidade no contexto escolar é comum e, portanto, uma oportunidade para a formação de educandos e professores que os preparem a conviver no espaço escolar e na sociedade, sabendo cultivar a reverência (respeito), o diálogo com o diferente, com as diferentes culturas, com os novos desafios emergentes no mundo atual.

Segundo Ghanem e Neira (2014, p. 131), no que diz respeito à diversidade, está ficando cada vez mais comum no currículo escolar a inclusão de reflexões sobre “diversidade cultural e o futuro das novas gerações”. Para as mesmas autoras: “A diversidade é compreendida como ligação entre as questões sociais, regionais e políticas, devendo ser eixo curricular e não somente parte diversificada” (GHANEM e NEIRA, 2014, p. 135-6).

Isso significa dizer que o espaço escolar, seja ele da educação básica ou superior, é composto por diversas identidades sociais. E esta composição heterogênea nem sempre está presente nos currículos das escolas. Como se ao adentrar à escola os alunos/acadêmicos deixassem suas identidades, suas subjetividades fora dos portões e dos muros escolares.

Ao pensar ao redor da expressão diversidade, Skliar (2003) nota que há uma mistura de soníferos que vão distanciando ou ralentando ou demorando a relação e o conflito final com o outro. Em suas palavras:

[...] Poderia ser pensado como um simples dado descritivo e prescritivo que consiste em ser cada vez mais rigoroso e obsessivo na catalogação do outro; que bem poderia ser desconsiderada pelo seu teor eufemístico e seu aroma rânco [...]. sentir que nos havíamos desembaraçado do outro com certa facilidade teórica e corporal; um modo de começar a tirar a maquiagem para olharmo-nos um ao outro de rosto para rosto...(SKLIAR, 2003, p. 68).

Na perspectiva dos Estudos Surdos, os desdobramentos das representações acerca da surdez no âmbito educacional são imbricados por contornos políticos, pedagógicos e culturais e, conforme já mencionado, evidenciam relações de poder entre surdos e ouvintes. Também apresentam formas de regulação da diferença. Tais questões transitam em um território instável e complexo, cercado por conflitos e tensões. Nesta perspectiva defende-se a significação dos/as surdos/as dentro do referente cultural em detrimento da significação da surdez como deficiência.

A ação política, portanto, é direcionada para a “valorização do indivíduo como membro de uma comunidade linguística diferenciada, com modos diversos de apreensão e transmissão de valores, de ideias e sentimentos” (DORZIAT, 2009, p. 52).

O que nos leva à ideia de repensar currículos, representações imbricadas nesses documentos que acabam por não valorizar a identidade surda e, sim, incluir/narrar os surdos no contexto da inclusão, como sujeitos que necessitam aprender a língua oficial, que precisam do outro, o ouvinte, para se tornarem sujeitos.

Deste modo, ao buscarmos nas propostas pedagógicas marcadores culturais surdos, identificamos a questão da Libras presente nas propostas.

Na tradição crítica, o currículo e a educação são campos de produção ativa da cultura, quanto campos contestados.

Em uma perspectiva que entende a Libras, enquanto um marcador identitário fundamental no processo de constituição e formação do(a) pedagogo(a) surdo(a), buscamos identificar de que forma este elemento é contemplado dentro das propostas pedagógicas pesquisadas.

Entendemos a Libras enquanto parte da identidade cultural surda, um artefato cultural do povo surdo e fundamental para a cultura surda. E, como já mencionado no decorrer do texto, no caso de pessoas surdas, a modalidade visuoespacial é um dos caminhos de percepção e produção da língua. No olhar dos movimentos surdos, a Libras é um instrumento de cultura e identidade.

Importante lembrar que a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determina que se garanta formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão.

Quando falamos sobre currículos, estamos nos referindo ao que Marostega (2015) considera como artefato da escola que “está sempre em movimento”, portanto mutável, e cujos discursos necessitam ser repensados no que diz respeito às pessoas surdas, no sentido de reconhecer a identidade surda. E isso ocorre quando os próprios sujeitos são ouvidos.

No Quadro 7, apresentamos de que modo a Língua Brasileira de Sinais está presente nas propostas pedagógicas.

Quadro 7- Educação de surdos: a Língua Brasileira de Sinais

IES 1	De acordo com o PDI da IES 1, no Centro de Educação Superior investigado, a disciplina de Libras foi instituída em todos os Cursos como Atividade Complementar. Também conforme o mesmo PDI registra-se que em um dos centros de atendimento da instituição estão sendo contratados professores qualificados na “linguagem por sinais” para oferta desse conteúdo em forma de atividades complementares para os cursos.
IES 2	Conforme o PDI da IES 2, afirma-se oferecer aos professores e pessoal técnico programas de capacitação para a educação inclusiva. Entre eles, “cursos para o entendimento da linguagem dos sinais”. Disciplina de Libras inserida na matriz curricular do curso.
IES 3	A IES 3 apresenta a intenção de oferecer cursos de capacitação. Consideram o uso da língua de sinais como prática pedagógica inclusiva. Disciplina de Libras inserida na matriz curricular do curso.
IES 4	Disciplina de Libras inserida na matriz curricular do curso.

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos do Curso das IES 1, 2, 3 e 4.

Em razão das abordagens que estamos discutindo, entre elas as que consideram a surdez enquanto “diferença cultural”, somos instigadas a um olhar de novo para algumas questões, principalmente por entendermos que pensar a Educação de Surdos envolve entre

outros elementos, considerar as experiências visuais dos mesmos, a sua Língua de Sinais (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 312). Como já mencionamos, a Libras ou LSB é considerada a língua representativa da comunidade surda do Brasil, conforme os mesmos autores.

Sabemos da fragilidade de que foi cercada a Língua de Sinais na história da educação de surdos e, à luz dos teóricos dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, cremos admissível refletir sobre o uso e difusão da Libras nas propostas pedagógicas, por ser esta uma das especificidades da formação do(a) pedagogo(a) surdo(a).

Neste contexto é importante destacar o Decreto nº 5 626, de 22 de dezembro de 2005, Art. nº 14, determina-se que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (BRASIL, 2005).

Partimos da compreensão de Dorziat (2009) que entende o currículo enquanto [...] território político e prática de significação intrinsecamente comprometida com a heterogeneidade e com as diferenças culturais que compõe a realidade da escola, tal como versa a teorização educacional crítica, constitui visão renovada e ampliada. Significa conceber o currículo imerso em relações sociais, como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e como espaço disputado, contestado, conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares. (DORZIAT, 2009, p 39).

A partir do exposto no Quadro 6, e em diálogo com as demais discussões, identificamos os seguintes aspectos: Libras como componente curricular (IES 1, 2, 3 e 4); a disciplina de Libras como meio para garantir a acessibilidade (IES 2 e 3); Previsão de cursos de capacitação (IES 1 e 3); Libras enquanto conteúdo proposto em forma de atividades complementares para os cursos (IES 1); e, uso da língua de sinais como uma prática pedagógica inclusiva (IES 2).

Ao refletirmos sobre tais questões, percebemos que estes elementos estão sustentados/conectados com as medidas preconizadas na legislação. Por exemplo, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de pedagogia é uma obrigatoriedade orientada no Artigo 3º do Decreto nº 5 696, de 22 de dezembro de 2005.

Outro fato que nos chamou a atenção foi a disciplina de Libras ser anunciada como um meio para garantir a acessibilidade. Sobre isso, fica a questão: um conteúdo presente na matriz curricular seria capaz de promover ações e reflexões em toda estrutura escolar a ponto

de ser capaz de garantir a acessibilidade a pessoas surdas? Não estariam presentes nesta afirmação equivocadas ou reducionistas considerações acerca da Libras?

Diante dos elementos frágeis acerca das ações previstas nas propostas, julgamos oportuno citar o que sugerem as pesquisadoras e militantes dos movimentos surdos, Stumpf (2008) e Perlin (2003), que têm como pressuposto as concepções da pedagogia surda e pedagogia da diferença. Isto porque, entendem que a possibilidade de transformação na educação dos surdos passa pela adoção de tais abordagens.

Sob a ótica da discussão de Stumpf (2008), a respeito do uso da Libras, considera-se que: “[...] As leis de acessibilidade e da Libras incorporam o espírito de possibilitar o pertencimento [...]” (STUMPF, 2008, p. 28), contudo, a autora questiona as práticas escolares de inclusão e ressalta a necessidade de uma inclusão ética, com responsabilidade social. Deste modo, afirma que é tarefa da sociedade tornar-se menos excludente. Para ela, cabe as escolas o papel de acolher o diferente, não repetir a segregação e induzir em seus alunos a observação e o comprometimento com comportamentos éticos e construtivos diante das diferenças [...] (STUMPF, 2008, p. 28). Portanto, a autora acredita que a construção de uma pedagogia surda pode conduzir à transformação desejada.

Sobre os conhecimentos e atividades previstas nas propostas pedagógicas relacionados ao uso e difusão de Libras, constatamos a “intenção” de oferta e apoio a cursos de capacitação para o entendimento da “linguagem de sinais”. Sobre esta questão, citamos Quadros (2004), cujo entendimento é o de que a língua é parte da linguagem. Desse modo é, “[...] ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (QUADROS, 2004, p. 24). Língua e linguagem, sob essa ótica, não podem ser confundidas.

No que se refere aos cursos de capacitação, o Artigo nº 23, &1º do Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, ressalta que “[...] deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo” (BRASIL, 2005).

Essa proposição nos leva a pensar: em cursos de educação na modalidade à distância, em que há uma variedade de pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, é possível ensinar sem saber/conhecer as especificidades linguísticas e culturais de estudantes surdos(as)? É possível haver aprendizado sem que haja envolvimento e interação entre os atores do processo?

De acordo com nossa leitura, que acrescenta as inferências de Skliar (1998, p. 50), entendemos que a Língua de Sinais é um direito dos surdos e não pode ser vista como uma mera concessão por parte das instituições de ensino superior.

Tendo em vista a legislação que reconhece e regulamenta a Libras, percebemos que há nas propostas pedagógicas iniciativas de mudanças. Contudo, também refletimos que aqueles/as que se ocupam de pensar a questão da educação de surdos dentro dos cursos de pedagogia a distância investigados parecem atender parcialmente o que orienta a legislação.

Ao utilizarmos como base de sustentação de nossa reflexão os Estudos Surdos, entendemos que isso não é o suficiente e que as propostas pedagógicas estariam em desencontro com as necessidades e reivindicações realizadas pelos movimentos surdos. Acreditamos ainda que à medida que as instituições de ensino que formam pedagogos(as) surdos(as) estiverem sintonizadas e comprometidas com as lutas históricas em prol de uma educação de qualidade, que contribuam para o pleno desenvolvimento dos estudantes, podem levar esses sujeitos a se libertarem das dificuldades que vêm enfrentando. Assim, poderão instrumentalizá-los para atuarem numa educação emancipatória e libertadora, que possa conduzir também seus alunos à superação e enfrentamento das próprias dificuldades.

Para Gesser (2009, p. 303), “[...] embora reconheçamos que a língua de sinais são traços de identificação entre os surdos, não quer dizer que os surdos são iguais ou, ainda, que vivem em uma clausura cultural, celebrada no singular, no purismo, e na estabilidade total”. Neste sentido, faz-se imprescindível destacar a

[...] necessidade de sermos cautelosos e críticos para ‘não (re) produzirmos discursos que se fecham na perspectiva de guetização’ ou em fundamentalismos, negando-se a coexistência natural e contraditória das formas mescladas e híbridas entre as culturas surdas e ouvintes (GESSER, 2009, p.298).

Lopes e Veiga Neto (2006) problematizam esta questão, observando que agora, os objetivos da luta são “[...] as condições de ensino, o reconhecimento da capacidade surda de aprender e a construção de currículos surdos nos quais os marcadores culturais estejam presentes para além dos conteúdos escolares” (p. 53).

Neste sentido, numa perspectiva crítica do currículo, concordamos com Silva (2010, p. 148) ao ressaltar que:

O currículo é uma construção social, uma invenção social como qualquer outra. Ele é resultado de um processo histórico. Em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornam-se consolidadas como o currículo.é apenas uma contingência social e histórica que faz com que o currículo seja dividido em matérias ou disciplinas, que o currículo distribua sequencialmente em intervalos de tempo determinados, que o

currículo esteja organizado hierarquicamente... É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não (SILVA, 2010, p. 148).

O referido autor também alerta que a teoria pós-crítica deve combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, por meio de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos.

Assim, considerando que o currículo educacional é marcado por relações de poder e conflitos, muitos são os desafios encontrados no contexto escolar. Entre eles, conforme Skliar (2003, p. 30), “[...] não basta usar a língua como instrumento, mas torná-la símbolo de uma cultura diferente”.

Skliar (1998) instiga, portanto, a necessidade de olharmos de outras formas para os sujeitos surdos, bem como de pensar outras possibilidades de articulação teórica para as práticas educacionais com surdos. Isso requer o conhecimento do outro, o saber sobre suas necessidades e seus desejos, o que Skliar entende como o saber do outro, sobre o outro.

Em um curso de Pedagogia, que forma professores, neste caso professores(as) surdos(as), talvez houvesse possibilidade de inserir no currículo o espaço da reflexão sobre o ser professor, para quem ser professor e o que se espera do curso que forma professor. Tratamos sobre pessoas surdas, sujeitos com identidade, singularidades, mas sujeitos que têm objetivos a alcançar. Ocorre, porém, que um curso de Pedagogia centrado na cultura ouvinte acaba por não ver a singularidade/identidade surda e os conteúdos, as práticas, os discursos e as propostas não abordam essa identidade.

No que diz respeito a construção do currículo, destaca-se a importância da presença do sujeito surdo, da cultura surda, com o objetivo de se efetivar a identidade surda. Contudo, como entende Perlin (2000, p. 24): “O currículo precisa estar envolvido num processo cultural inerente aos surdos. O contato do sujeito surdo com as manifestações culturais dos surdos é necessário para a construção de sua identidade”.

Em síntese, a respeito do Quadro 6, percebe-se que a língua e outros artefatos culturais específicos do povo surdo estão sendo negligenciados e desvalorizados nos cursos de formação de surdos, sendo necessária uma reavaliação de conceitos, propostas e possibilidades a serem trabalhadas quando se trata da formação de pedagogos(as) surdos(as).

Na continuidade de nossas leituras a respeito dos documentos institucionais pesquisados, na sequência apresentamos os princípios metodológicos que embasam o ensino ministrado nas IES que oferecem curso de pedagogia à distância para surdos.

5.1.3 Princípios metodológicos das instituições investigadas

Neste item apresentamos os princípios metodológicos das instituições investigadas. Importante ressaltar que, inicialmente, ao considerarmos as concepções teóricas, os objetivos gerais dos cursos e o formato do curso na modalidade à distância, percebemos possibilidades propiciadas pelo uso de ferramentas e recursos didáticos que, aparentemente, se diferenciam da tradicional sala de aula do ensino presencial.

Entretanto, é fundamental destacar o pensamento de Vasconcellos (2006) de que:

A ação educativa desenvolvida e os meios utilizados (metodologia, técnicas, conteúdos, relacionamentos) podem ajudar as pessoas a irem se libertando de tudo que as escraviza interior e exteriormente [...] mas pode também ser de natureza tal que mantenha as pessoas e os grupos em situação de dependência, manipulando-os como objetos e sujeitando-os às estruturas injustas. [...] Deixa de ser educação para converter-se em instrumento de dominação, de domesticação, responsável pela formação de homens e mulheres acomodados e alienados (VASCONCELLOS, 2006, p. 11).

Mediante o pensamento de Vasconcelos (2004) e com base no nosso objeto de estudo, perguntamos: que princípios básicos e metodológicos estão sendo explorados na formação do(a) pedagogo(a) surdo(a) em cursos de pedagogia a distância?

A IES 1 registra no seu PPC que ao longo da criação e desenvolvimento do curso de pedagogia a distância houve o investimento em políticas de inclusão social, abrindo turmas para atender alunos surdos, com metodologias apropriadas e profissionais habilitados na Língua Brasileira de Sinais. Entretanto, não são especificadas que metodologias seriam essas, e muito menos apresentam outros detalhes sobre essa informação. As demais IES não mencionam o uso de metodologias específicas a estudantes surdos.

Nas propostas pedagógicas investigadas cita-se o uso de ferramentas e recursos tecnológicos para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Entre eles, mencionam-se os vídeos pedagógicos.

Válido destacar que mediante o Art. 24 do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, a programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores na modalidade de Educação a Distância deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Contudo, este procedimento não fica claro nos documentos investigados.

No que diz respeito à questão da Língua Portuguesa, a IES 2 destaca também que entre os programas e projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Apoio Psicopedagógico são

desenvolvidos cursos de nivelamento em Língua Portuguesa, como o programa de inclusão e o atendimento psicopedagógico (IES 2, PDI, 2011-2015, p. 118).

A IES 3, por sua vez, situa a modalidade da Língua Portuguesa como segunda língua. Entendemos que esse posicionamento se respalda na legislação vigente (Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005, Art. 13), que instaura a LP como segunda língua no ensino de pessoas surdas e deve ser inserida como disciplina curricular de cursos de formação de professores desde a educação infantil até o superior (BRASIL, 2005), conforme já mencionado nesta dissertação. Importante se fazer lembrar, também, o Artigo 15 desse mesmo Decreto no qual registra-se que tanto o ensino da Libras quanto da Língua Portuguesa deve se dar “[...] em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental”, sendo elas: “I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior” (BRASIL, 2005).

No que se refere ao Art. 23,

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Contudo, conforme entende Silva (2008), há que se articular compreensões sobre “[...] a natureza constitutiva e política da própria representação, sobre suas complexidades, sobre os efeitos da linguagem, sobre a textualidade como um local de vida e morte”. Desse modo, entende-se a importância de se definir a política e a semiótica da representação ou da textualidade para todas as épocas e todos os lugares.

Para o mesmo autor, as representações do ser surdo, em um universo essencialmente regulado pelo som, o ouvir e o falar, que se traduzem na prática pedagógica por meio da leitura e da escrita “[...] tornaram-se tão essencializadas no espaço escolar que qualquer outra forma de ensino não centrado na Língua Portuguesa provoca estranheza e sofre profundas restrições, se não impedimentos legais no processo de implantação” (SILVA, 2008, p. 84).

Trata-se, ainda conforme o mesmo autor, de uma “[...] Complexidade efêmera que transita os extremos [...]. E, nesse sentido, o autor coloca em dúvida se a produção e a socialização do conhecimento acadêmico só são possíveis a partir da norma ouvinte” Isso porque, para ele, “É na tensão provocada nos espaços de negociação entre surdos e ouvintes que” se faz a formação do sujeito surdo e, por conseguinte, se pensarmos na dialogicidade, também do sujeito que ouve (SILVA, 2008, p. 84).

Na busca em apreender as propostas pedagógicas de cursos de formação a distância para surdos, no item que segue apresentamos nossa leitura a respeito desse processo.

5.1.4 Formação a distância e as propostas pedagógicas dos cursos

Apresentamos a seguir como se organizam os cursos em relação aos princípios metodológicos e recursos didático-pedagógicos utilizados para mediação do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes.

No pensamento pedagógico das instituições se destaca a apropriação de caráter histórico crítico ou crítico social, dos conteúdos escolares. A propósito da socialização do conhecimento, na forma da definição de métodos de ensino, faz supor ser decorrência,

Libâneo (1991) diz que na escolha de métodos de ensino implica o conhecimento das características dos alunos quanto às suas características socioculturais e individuais. E que isto parte “de uma concepção de sociedade, da natureza da prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão de uma prática educativa numa determinada sociedade” (LIBÂNEO, 1991, p. 151).

Apresentamos a seguir, o Quadro 8, contendo uma síntese dos elementos contemplados pelas instituições de ensino e que dizem respeito aos princípios metodológicos e recursos didático-pedagógicos utilizados para mediação do processo de ensino e aprendizagem aos estudantes. Um quadro mais amplo encontra-se no apêndice nº 1. Importa lembrar que, no Artigo nº 14 do Decreto nº 5 696 de 22 de dezembro de 2005, orienta as instituições da necessidade de se disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Quadro 8- Síntese de princípios metodológicos e recursos didático-pedagógicas das IES pesquisadas

IES 1	Busca, por meio da interação, princípios de socialização do conhecimento, cultura e informação, de modo a aproximar contextos e pessoas, evitando a sensação do isolamento. IES 1 integra tecnologia e pedagogia, possibilitando o desenvolvimento e o uso crítico de recursos midiáticos na difusão de conhecimento e construção de competências profissionais. A formação, tem como pressuposto a teoria sócio-histórica (PPC, 2015, p. 37 e 38).
IES 2	IES 2 A instituição utiliza procedimentos que favorecem o pensar dos acadêmicos dentro de uma perspectiva relacionada com a sua realidade. Para tanto, faz-se necessário o uso de vários recursos, tanto pedagógicos quanto tecnológicos, que são disponibilizados pela instituição, com o intuito de dinamizar o processo educacional, para despertar, no educando, a necessidade e o desejo de aprender [...] Na modalidade a distância, a metodologia também segue um processo sistemático e intencional para promover a aquisição do conhecimento e explora, de forma diferente, a apresentação dos conteúdos em relação ao modelo presencial, utilizando técnicas de estudo mais estruturadas e forte apoio tecnológico [...] Isso tudo está sempre em consonância com as metodologias conhecidas e usadas durante os encontros presenciais, tais como: debates, trabalhos práticos e científicos em grupo e individuais, visitas técnicas, seminários, entre outras, sendo todas elas instrumentalizadas pelos

	recursos da instituição no Polo de Apoio Presencial (caderno de estudos, quadro, projetor multimídia, vídeos, laboratórios, livros, periódicos, dentre outros) (PDI, 2011-2015, p. 34 e 35).
IES 3	IES 3 Baseada no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação e contempla o uso de mídias que podem ser utilizadas de forma integrada ou isoladamente, a partir dos objetivos propostos em cada disciplina (Organização Didático-Pedagógica, p. 3).
IES 4	

Fonte: Projeto de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projetos Pedagógicos do Curso das IES 1, 2, 3 e 4.

No que diz respeito à tecnologia, Ramirez; Masutti (2009) entendem que,

[...] a tecnologia aliada às necessidades que emergem dos contextos sociais se torna produtiva no processo de transformação das relações sociais de exclusão. Esse papel de ampliar o acesso ao conhecimento, que ainda se apresenta limitado e restrito a poucos, é dever não apenas dos educadores, mas de todo o segmento da sociedade comprometido com a dignidade humana (RAMIREZ; MASUTTI, 2009, p. 9).

Quanto aos encontros presenciais, a IES 1 entende que estes “[...] são momentos de interação dos alunos entre si e com o Professor da disciplina e/ou com o Tutor” (IES 1, PPP, p. 15).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da IES 1, considera-se que as atividades presenciais compreendem: os encontros entre o Tutor e os Estudantes; os encontros entre os Estudantes, os Tutores e os Professores das disciplinas da matriz curricular do curso; a avaliação presencial; as teleconferências; as videoconferências e os chats. Destaca-se a obrigatoriedade da presença do aluno nas teleconferências, videoconferências ou encontros *on-line* em tempo real, estas entendidas como atividades presenciais (IES 1, PPP, p. 15).

Nos dados institucionais, bem como no manual do acadêmico da IES 2, explica-se que cada disciplina do curso é estruturada em quatro encontros presenciais, entendendo os mesmos como “[...] momentos importantes para o processo de interação entre os acadêmicos” (IES 2, Manual do Acadêmico, 2014, p. 21).

Conforme registro nos documentos pedagógicos da IES 2, os encontros presenciais referem-se,

[...] primeiramente aos encontros síncronos presenciais, compostos por orientações gerais referentes ao conteúdo da disciplina, vídeo da disciplina, indicação e orientação dos materiais e dos recursos disponíveis na trilha de aprendizagem e realização das avaliações presenciais (IES 2).

Para a IES 3, os encontros presenciais objetivam,

[...] a realização, em sala, de atividades coletivas e individuais entre os alunos, favorecendo a aplicação dos conteúdos dos cursos ofertados às realidades regionais, trocas de experiências entre alunos da turma e a disseminação de resultados de práticas pedagógicas, estágios e trabalhos de conclusão de curso, sempre que

houver. Tais atividades são mediadas presencialmente pelos tutores externos e, a distância, pelos professores e tutores internos, por meio do AVA (IES 3).

A respeito do material utilizado, a IES 1 afirma que “[...] os estudos são efetuados por meio do uso de material autoinstrucional e específico para a educação à distância, de forma individualizada e/ou em grupos, de modo a atender ao avanço de cada estudante” (IES 1, PPP, p. 15).

Entendemos que as atividades propostas, bem como os recursos pedagógicos precisam contribuir para o avanço intelectual dos estudantes. Deste modo, precisa favorecer o questionamento, a reflexão crítica, a reelaboração do conhecimento. Em Freire (2003), entendemos que a proposta precisa ser desafiadora e problematizadora.

Sobre o material didático utilizado de modo a subsidiar o processo de ensino e aprendizagem, a IES 1 esclarece que este é composto por:

1) material impresso, em CD-Rom e também disponível on-line, como por exemplo, os cadernos pedagógicos e guias de estudo; 2) vídeos pedagógicos; 3) teleconferências realizadas e gravadas para posterior análise e discussão. Além disso, serão utilizados os acervos da Biblioteca Central, bem como das bibliotecas dos Polos de Apoio Presenciais, além de programas específicos transmitidos via TV Cultura e Rádio (IES 1, PPP, p. 15).

A IES 2 coloca que, para acompanhar os conteúdos de cada disciplina do curso, são dispostos aos estudantes recursos educativos e didáticos diversificados, tais como: caderno de estudos; ambiente virtual de aprendizagem; vídeo da disciplina e objetos de aprendizagem.

Para realização dos estudos, o documento em questão expõe que os estudantes utilizam material didático impresso (Livro Didático) e material audiovisual (videoaulas) produzido para cada disciplina. Também afirma que a interação com o professor à distância (professor tutor) ocorre por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Sophia), espaço no qual são disponibilizadas as atividades, leituras complementares, vídeos e todo material necessário para operacionalização das disciplinas.

Em relação aos materiais/documentos disponibilizados e presentes nas propostas, observamos que a IES 1 foi a única a mencionar no PPC, entre seus cadernos pedagógicos e materiais em geral, a disponibilidade e existência dos seguintes acervos documentais disponíveis: Libras – velho, 35; Língua Brasileira de Sinais – novo, 230; Manual do Estudante para Surdos, 5.

A proposta metodológica orientadora da IES 3 fundamenta-se nos seguintes aspectos:

[...] adoção de experiências e vivências de ensino-aprendizagem que busquem a aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia; observação, análise,

planejamento, implementação e avaliação de processos educativos; planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas; realização de investigações sobre processos educativos e de gestão, em diferentes situações institucionais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, seminários e estudos curriculares, atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional. Os professores definem nos seus planos de ensino, estratégias diversificadas, tais como: estudos dirigidos, fóruns de discussão, leituras de textos, estudos de caso, entrevistas, análise de filmes educativos, além de seminários, ambientação profissional, pesquisas de campo. O objetivo é viabilizar aprendizagens que alternam o trabalho individual com o de grupo, presencial e virtual por meio de uma abordagem pedagógica dialética, contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho acadêmico do aluno (IES 3, Organização Didático-Pedagógica, p. 3).

Segundo o documento “Guia de Percurso” do curso de Licenciatura em Pedagogia da IES 4, os momentos considerados de aprendizagem acontecem de forma presencial e não presencial. De acordo com a instituição, os encontros presenciais ocorrem semanalmente, oportunidade em que acontecem as teleaulas e aula atividade. Os encontros presenciais são entendidos como “[...] momentos de aprendizagem compostos por aulas ao vivo com os professores das disciplinas” (IES 4, Guia de Percurso, p. 9). Estas, transmitidas via satélite, em tempo real, constituem-se momentos em que os estudantes podem comunicar-se com os professores por meio de chat e voz. A instituição mencionada afirma apoiar-se no Sistema de Ensino Presencial Conectado, com recursos multimidiáticos (Tele aula via satélite, Webaulas, Ambiente virtual de aprendizagem “Colaborar”, Biblioteca digital, Laboratórios virtuais; material impresso). O referido documento defende que por meio de tais recursos se promove a interação, comunicação, troca de ideias e experiências entre os sujeitos envolvidos.

A metodologia utilizada pela IES 4 é caracterizada como:

[...] articulação entre conceitos e situações problema, levantamento de hipóteses, orientações e proposições de planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do desenvolvimento compartilhado e que culminem em atividades e projetos interdisciplinares (IES 4, Guia de Percurso, p. 8).

A respeito dos momentos não presenciais, as instituições de ensino superior apontam os seguintes aspectos e possibilidades: A IES 1 - uso de ferramentas e suportes pedagógicos, conforme o caso: a) Plantão Pedagógico; b) Ambiente Virtual de Aprendizagem; c) Telefone, Fax; d) Tutoria Virtual; e) Correio eletrônico.

As atividades não presenciais da IES 2 compreendem o ensino baseado na leitura do material didático, acesso ao vídeo da disciplina, textos complementares, artigos, fóruns, entre outros, disponibilizadas no AVA. Sobre o AVA, comenta:

Nesse ambiente os alunos contam com uma série de ferramentas e atividades que os envolvem diretamente no processo de ensino e aprendizagem. O AVA possibilita, também, a interatividade entre alunos, docentes e tutores, tecendo assim a rede de saberes, de forma colaborativa e cooperativa, por meio das

trocas constantes entre os participantes do processo educativo. Sobre a qualidade multimidiática refere-se à utilização de diferentes mídias e linguagens como suporte para o modelo pedagógico dos cursos ofertados, a saber: vídeo da disciplina, AVA (trilhas de aprendizagem, objetos de aprendizagem, entre outros) e material didático impresso e eletrônico. Esses diferentes recursos tecnológicos oferecem, aos estudantes, docentes e tutores, inúmeras possibilidades de acesso à informação, de comunicação e, ainda, novas formas de aprender e ensinar (IES 2).

Quanto aos recursos pedagógicos utilizados, a IES 2 aponta que as Trilhas de Aprendizagem se referem a “[...] ‘caminhos’ virtuais de aprendizagem, capazes de promover o desenvolvimento de competências no que concerne ao conhecimento, à habilidade, à atitude, à interação e à autonomia” (IES 2, Manual do Acadêmico, 2014, p. 32).

Acerca das trilhas de aprendizagem que norteiam o estudo das disciplinas, a IES relaciona os seguintes elementos: caderno de Estudos virtual; vídeo da disciplina; objeto de aprendizagem; fórum; enquête; Além das Trilhas de Aprendizagem, o AVA apresenta a trilha do curso e a trilha dos seminários da prática. Também aponta que entre os encontros presenciais o aluno realiza o autoestudo, entendido como momentos de interação à distância e caracterizado pelos estudos mediados, os quais ocorrem por meio da utilização da internet (para envio de *e-mails* e acesso ao AVA), do telefone (0800) e do correio. Em tais momentos, os estudantes podem utilizar o Chat e o Telefone (0800).

A IES 3 afirma que

[...] a interação com o professor à distância (professor tutor) ocorre por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (Sophia) no qual são disponibilizadas as atividades referentes à disciplina, leituras complementares, vídeos e todo material necessário para operacionalização da disciplina (IES 3, Organização Didático-Pedagógica, p. 4).

A IES 4 aponta, também, que:

Nos demais dias da semana, ocorrem os momentos não presenciais no Ambiente Virtual de Aprendizagem “Colaborar”. Tais momentos são compostos por atividades web como as webaulas, avaliações virtuais, produções textuais, livros digitais, fórum de discussão e sistema de mensagens (IES 4, Guia de Percurso, p. 9).

A IES em questão explica que no Ambiente Virtual de Aprendizagem os estudantes terão acompanhamento por meio da mediação pedagógica tutorial à distância. As interações serão efetivadas intensivamente pela web, na sala do tutor e no fórum da disciplina.

A respeito da Webaula, explicam que se trata de um hipertexto, elaborado pelo professor especialista e que objetiva ampliar e aprofundar os conhecimentos. Conforme o discurso institucional, “[...] é um rico instrumento pedagógico que utiliza recursos ampliados, dialógicos e interativos para potencializar a construção do conhecimento” (IES 4).

Sobre o fórum de discussão da disciplina, a IES 4 defende que por meio dele o aluno “[...] poderá interagir e discutir com seus colegas de turma, que estão em pólos distintos, distribuídos pelo Brasil, para socialização do saber e enriquecimento dos conhecimentos” (IES 4, Guia de Percurso, p. 9).

A IES 4 esclarece que o Ambiente Virtual de Aprendizagem é um ambiente tecnológico na Internet em que “[...] é possível entrar em contato com os conteúdos, web aula e pelo fórum e chat ter uma interação com colegas e orientadores (professores e tutores) durante todo o processo de ensino e aprendizagem” (IES 4, Guia de Percurso, p. 9). Entende que por meio desse ambiente os alunos constroem o conhecimento e são acompanhados pelos docentes. Para essa IES,

[...] tais ações, realizadas no Ambiente virtual, criam uma rede colaborativa em que por meio da interatividade são ultrapassadas as limitações da distância física, aproximando alunos, docentes e tutores, em um processo de ensino de aprendizagem autônomo e cooperativo, o que torna estudar a distância uma experiência diferenciada (IES 4, Guia de Percurso, p. 9).

Segundo o documento pesquisado, as atividades são compostas por produções textuais interdisciplinares, individuais e em grupo e estão relacionadas aos conteúdos trabalhados no conjunto de materiais didáticos. As atividades objetivam estabelecer a relação entre a teoria e a prática, e a aplicação dos conteúdos à realidade local e regional dos alunos participantes do curso.

No que diz respeito ao modo como se dá o acompanhamento do processo de aprendizagem, a IES 3 coloca que,

O acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem implica descrever, notificar e interpretar os erros e os acertos do processo, de modo que seja possível, se necessário, criar situações capazes de reorientar os alunos e redimensionar sua própria prática. Assim, a Instituição, seus docentes e acadêmicos são responsáveis pela implementação de condições apropriadas para a aprendizagem. Este processo compreende que a educação é uma prática constituída e constituinte das relações sociais e, enquanto tal, vai se efetuar de forma contínua ao longo da vida (IES 3, 2016, p. 17)

Observa-se que a referida IES considera o acompanhamento permanente das práticas e da aprendizagem dos alunos como forma de sanar dúvidas e problemas.

Sobre o ambiente virtual de aprendizagem, as IES consideram os seguintes aspectos:

- Um ambiente de aprendizagem que dispõe de ferramentas para gestão pedagógica e possibilita interações síncronas e assíncronas [...]. As atividades são desenvolvidas pela utilização de ferramentas que possibilitam trabalho cooperativo e aprendizagem

colaborativa com atendimento as suas necessidades. [...] Promove a democratização da informação, socialização do conhecimento e inclusão digital (IES 1 p. 38).

- Possui ferramentas e possibilidades de atividades que envolvem o processo de ensino aprendizagem de forma colaborativa, cooperativa, por meio das trocas constantes entre os participantes do processo educativo (IES 2).
- Por meio do ambiente virtual de aprendizagem, os alunos constroem o conhecimento e são acompanhados pelos docentes (IES 4). Entendem que o AVA, promove uma rede colaborativa que ultrapassa as limitações da distância física, bem como aproxima alunos, docentes e tutores em um processo de ensino de aprendizagem autônomo e cooperativo.

Os princípios metodológicos e aspectos ora destacados serão, na medida do possível, retomados em diálogo com a análise das entrevistas realizadas com os(as) egressos(as) surdos(as) dos cursos de pedagogia a distância.

De modo geral, percebemos que as IES pesquisadas situam o uso das tecnologias de informação e comunicação como suporte no processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque, as instituições de ensino superior investigadas atuam com a modalidade a distância, o que pode contribuir para o acesso ao ensino superior por parte das pessoas surdas ou daquelas que por diversos motivos não frequentam o ensino presencial.

Cabe lembrar que analisamos aqui discursos institucionais, portanto podemos pensar que tratamos de culturais institucionais. Adentramos, assim, no campo da semiótica, da atribuição de significados. No que trata da tecnologia, empregada no discurso como uma condição ao acesso de diferentes sujeitos ao ensino superior. Para Silva (2013, p. 69-70), “tecnologia” deve ser entendida em sua pluralidade, como campo diversificado de diferentes formas de saber/poder”. Não se trata apenas de um meio, mas de

[...] um conjunto de procedimentos, mecanismos e técnicas reguladas, a noção de tecnologia é ampliada para incluir a produção daquilo que é conhecível em relação a formas materiais, sociais e espirituais; noções de conhecível que assumem um caráter prático, pragmático em sua própria articulação de poder cultural (SILVA, 2013, p. 70).

Ao considerarmos principalmente a natureza digital dos cursos de Pedagogia à distância, e, tendo em vista as especificidades da educação de surdos na sua dimensão linguística - gestual articulada à espacial - e cultural, percebemos nos cursos investigados que

embora estes oferecem variadas possibilidades, privilegia-se nos recursos didático-pedagógicos o uso da Língua Portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita.

Na produção do material didático, percebemos que não houve preocupação com o uso da Libras, sendo esta necessária no processo educativo de estudantes surdos.

Para Basso e Masutti (2009): “Constitui grande avanço o reconhecimento legal que estabelece o português como segunda língua para os surdos, o que implica o reconhecimento de que sua aprendizagem requer metodologias diferenciadas e com referenciais de culturas visuais [...]” (p. 23).

Sobre os aspectos pedagógicos, percebemos que o processo de ensino e aprendizagem não se restringe ao espaço da sala de aula formal e que estes se estendem ao longo dos encontros presenciais e a distância, bem como na realização das atividades propostas.

Contudo, entendemos que não há como dissociar a questão do ensino e aprendizagem com a questão do uso da língua. E isto acabou aparecendo nas entrevistas com os(as) investigados(as), conforme será discutido no decorrer deste estudo.

Destacamos também outros elementos que apareceram durante a pesquisa e que precisam ser investigados com maior rigor em pesquisas posteriores. Dentre eles: a aparente ausência de materiais didáticos que contemplem a singularidade linguística de acadêmicos(as) surdos(as); a falta ou escassa orientação a professores e tutores acerca do acompanhamento e interação com acadêmicos(as) surdos(as); ausência de formas de registro no ambiente virtual por meio da língua de sinais; ausência de interação no ambiente virtual que considere as singularidades linguísticas de acadêmicos(as) surdos(as). Além do mais, quem são os profissionais responsáveis por trabalhar a Língua Portuguesa para estudantes surdos (as) nas instituições de ensino superior? Estes possuem conhecimentos sobre abordagens metodológicas de ensino de segunda língua?

A Educação de surdos deve priorizar a língua de sinais e a cultura dos sujeitos surdos em seu processo de aprendizagem [...] o português por sua vez, deve ser assumido em seu status de segunda língua e ser submetido ao processo extremamente complexo de tradução para as modalidades de línguas visuais (BASSO; MASUTTI; 2009, p 23).

Na nossa interpretação, entendemos que estes elementos, no contexto da formação de pedagogos(as) surdos(as) dependendo da maneira como forem norteados pelas instituições de ensino, parecem contribuir para uma barreira linguística, que acaba por prejudicar o processo de ensino e aprendizagem das pessoas surdas.

Acreditamos nas possibilidades que as TICs podem oferecer aos estudantes surdos(as) tanto no processo de construção de conhecimentos quanto na formação docente e atuação

profissional, pois, se pensarmos com Silva (2013, p. 70), as tecnologias também agem como tecnologias culturais, ou seja:

[...] conjuntos de arranjos e práticas institucionais intencionais no interior dos quais várias formas de imagens, som, texto e fala são construídas e apresentadas e com as quais, ademais, interagimos. Essas tecnologias estão implicadas na produção de significados que dão às pessoas uma ideia de quem elas são e de quais serão seus futuros. Em outras palavras, estou enfatizando sua implicação na formação e regulação de identidades e desejos (SILVA, 2013, p. 70).

Resgatando o pensamento de Freire (2003) que contribui ao afirmar a necessidade de “escutar as urgências e as opções dos educandos”, atentaremos a seguir para os dizeres dos surdos.

Entendemos que há outros aspectos que mereceriam um aprofundamento teórico e discussão, contudo, face aos objetivos desta dissertação, pontuamos os documentos investigados que respondam aos nossos questionamentos e que dialoguem com as entrevistas realizadas com egressos(as) surdos(as), cientes de que há outras possibilidades de discussões além da apresentada nesta dissertação.

5.2 MEU OLHAR NÃO ENCONTRA O TEU: EGRESSOS(AS) E SUAS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo, descrevemos e interpretamos o que os(as) egressos(as) surdos(as) manifestam nas suas percepções relacionadas à formação que receberam nos cursos de pedagogia à distância nas IES do Alto Vale do Itajaí. Na primeira parte, trabalhamos com os depoimentos dos mesmos sobre a educação básica e, na segunda, destacamos o que estes(as) egressos(as) dizem sobre as experiências educativas vivenciadas no curso de Pedagogia.

O interesse pelo conhecimento e levantamento acerca das experiências educativas vivenciadas pelos(as) investigados(as), tanto na educação básica quanto no ensino superior, emanou da pesquisa e busca relacionar e interpretar aspectos sobre o modo como estes(as) percebem a formação e a experiência visual de ser surdo(a) nos contextos supracitados.

A partir destes elementos iniciais, propomos refletir sobre: quem são estes(as) egressos(as) surdos(as) de cursos de pedagogias a distância? Que experiências educativas foram sendo construídas ao longo de suas formações?

A pertinência desta preocupação que rege nossa análise parte do princípio de que nenhum surdo é igual a outro. Deste modo, não podem ser reduzidos, nem generalizados.

A seguir discutiremos enxertos das entrevistas que dizem respeito principalmente à maneira como as especificidades linguísticas e culturais da educação de surdos(as) foram atendidas no âmbito da Educação Básica. Acreditamos que conhecer tais aspectos nos auxilia

na ampliação do olhar e entendimentos acerca das percepções e experiências que estes sujeitos vivenciaram nos cursos de pedagogia a distância, bem como identificar os desafios e contribuições que o curso ofereceu na formação dos mesmos.

Importa lembrar que de acordo com Larrosa (2004, p. 95), “[...] toda língua está atravessada por muitas línguas e está, portanto, multiplicada e dividida em seu interior”, ou seja, todos nós habitamos uma língua múltipla e temos nossas experiências na sua multiplicidade (BASSO; MASUTTI, 2009, p. 24).

5.2.1 Diálogos com egressos(as) surdos(as) de cursos de pedagogia sobre as experiências educativas na Educação Básica

Os sujeitos desta pesquisa são quatro pessoas surdas que atuam ou já atuaram em diferentes espaços educacionais do Alto Vale do Itajaí. Os dados para análise foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Por razões éticas, participantes são identificados nesta dissertação com as letras PS = a Professor Surdo, seguido de numeração ordinal de 1 a 4. Dois são do Gênero masculino e dois, do gênero feminino.

Este estudo está em consonância com as medidas preconizadas na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que trata sobre condutas a serem adotadas nas pesquisas que envolvem seres humanos.

A respeito das experiências educativas, PS1 relatou que, quando pequeno, sua família o matriculou na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), instituição que frequentou até os oito anos de idade.

A partir deste relato inicial, percebemos que na descoberta de sua surdez, uma das iniciativas de sua família ouvinte foi a de buscar recursos para sua “normalização”. Conforme a teoria, e tendo por base principalmente o pensamento de Skliar, trata-se de uma invenção social separar os “normais” dos “anormais” e essa separação é, segundo ele, arbitrária e artificial, tendo em vista que a surdez não se caracteriza como anormalidade, mas como diferença cultural que caracteriza a identidade surda. Contudo, a convivência em uma sociedade que tem como premissa de normalidade a presença e funcionamento de todos os sentidos dentro de um conceito construído culturalmente, tende-se a classificar os surdos ou a impor-lhes certas condições que, podemos dizer, “não combinam” com convenções sociais. Nas palavras de PS1 pode-se observar essa separação a partir da não aceitação do surdo como sujeito igual, mas diferente culturalmente.

Conforme PS1, quando criança aprendeu a fazer um pouco de leitura labial e, à medida que foi crescendo, foi se deparando com novos desafios, principalmente na escola:

“[...] No primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental esforcei-me para fazer leitura labial e gesticulava um pouco. A partir do terceiro ano em diante, deixei de usar os gestos” (PS1, 2016).

Nesse momento da entrevista, as expressões faciais de PS1 são de lamento, fato evidenciado pelos movimentos de sobrancelha, olhos e boca. Ao questionar o porquê de ter parado de gesticular, PS1 diz que as pessoas riam dele na escola.

Quanto ao trabalho pedagógico desenvolvido em sala, PS1 relata que (2016) “[...] os professores só oralizavam. [...] Usava poucos gestos e um pouco o português escrito. Lembro que só copiava conteúdo do quadro” (PS1, 2016).

Tendo como referência os estudos de Quadros e Fernandes (2011), percebemos neste depoimento uma “[...] política da subtração linguística, em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida” (QUADROS; FERNANDES, 2011, p. 31), fator evidenciado em nossas leituras dos documentos institucionais nos itens anteriores deste capítulo.

Os relatos de PS3 (2016) acerca da sua experiência escolar nos reportam aos estudos do mesmo autor, pois, segundo o entrevistado, “[...] O que aprendi quando criança eram gestos. Aos seis anos de idade comecei a frequentar a escola. Usava gestos em casa e na escola. [...] Não era Libras, era diferente”. Contudo, na escola, o ensino centrava-se na oralidade e na escrita da Língua Portuguesa. A Libras não fazia parte do universo escolar desse Professor e sua adaptação se deu conforme as próprias capacidades de se comunicar com a dita “normalidade” no ambiente escolar. Cabe lembrar, então, estudos sobre surdos e a surdez e o modo como as diferentes linguagens surdas são observadas socialmente.

Sobre a questão do uso de gestos, Strobel (2009) diz que estes podem ser denominados de “sinais caseiros” e considera que é um dos artefatos culturais do povo surdo “[...] usado por sujeitos surdos de zonas rurais ou sujeitos surdos isolados de comunidades surdas, que procuram comunicar-se apontando e criando sinais, pois não têm conhecimentos de sons e palavras Strobel” (2009, p. 45).

Ainda sobre esta questão, Albres (2007, p.4) explica:

Sinais caseiros correspondem aos gestos ou construção simbólica inventados no âmbito familiar, onde é comum a constituição de um sistema convencional de comunicação entre mãe-ouvinte e criança surda; a família acaba lançando mão desse recurso apesar de muitas vezes não aceitar a Língua de Sinais por pensar que esta atrapalhará a aprendizagem da fala do seu filho.

A respeito dos gestos institucionalmente significados como a linguagem cotidiana dos surdos, portanto diferente da língua padrão que caracteriza a Libras, PS1 e PS3 levavam para a escola a linguagem informal, mas, a escola não lhes apresentava a formalidade da Libras,

sendo, portanto, esses alunos duplamente rotulados conforme padrões sociais de uso da língua e da linguagem.

No entanto, a inserção da Libras nas escolas não significa imersão de todos no mesmo processo, conforme se pode entender das palavras de PS4: “[...] Comecei aprender Libras mais ou menos aos 8 ou 9 anos numa sala especial dentro da própria escola regular. [...] Os professores não ensinavam, quem me ajudava era somente uma amiga ouvinte”.

Conforme entende Witches (2014): “[...] É na escola que os surdos passam a se identificar com seus pares, e é lá que lhes é concedida a possibilidade de viver a surdez de outros modos” (WITCHES, 2014, p. 33). No entanto, as experiências dos entrevistados levam para um ensino, há cerca de 10, 20 anos, não adaptado à cultura surda, valorizando e predominando o ensino da língua falada, a oralidade (sonora) que culturalmente diferencia a linguagem surda da linguagem ouvinte.

Os depoimentos dos entrevistados levam para a observação de uma mudança gradual no uso da linguagem surda em sua vida escolar pré-acadêmica (graduação). No ensino fundamental, identificaram como principal meio de expressão os gestos e, no ensino médio, ficou evidente o uso da comunicação total, alternando principalmente entre gestos, a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a Libras.

Conforme as enunciações, essas vivências remetem a dificuldades em relação à comunicação e isso pode ser percebido nos dizeres de PS1 e PS3: “[...] esforcei-me para fazer leitura labial [...]” (PS1, 2016). “[...] No ensino médio fiz alguns amigos e eram eles que me ajudavam [...]”; “[...] Lembro que só copiava conteúdo do quadro [...]”; “[...] A comunicação era difícil [...]” (PS3, 2016).

No que diz respeito às experiências educativas no Ensino Médio, os sujeitos pesquisados relataram:

PS3 (2016) “[...] Durante o Ensino Médio uma amiga ouvinte me ajudava nas atividades escolares (PS3, 2016)”. “[...] No ensino médio fiz alguns amigos e eram eles que me ajudavam” PS1 (2016). “[...] No Ensino Médio quem me ajudava era meu irmão”. Os professores explicavam pouco” (PS4, 2016).

Com base em Oliveira (1993), podemos pensar que a “[...] interação entre estudantes também provoca intervenções no desenvolvimento e aprendizagem” (OLIVEIRA, 1993, p. 64). Ao observar, porém, os relatos dos entrevistados, percebe-se que a preocupação ou tentativas de aproximação entre esses sujeitos com os demais se deu muito mais pelos próprios colegas do que pela atuação dos professores. Desse modo, pode-se pensar que as escolas, os educadores, não passaram ou não passam por uma educação que considere a

linguagem surda como possibilidade educacional, não faz parte da cultura escolar ter como foco, também, a cultura surda. Por consequência, o ensino se concentra na oralidade e na modalidade da Língua Portuguesa, o que pode comprometer tanto a sociabilidade do surdo quanto sua aprendizagem, na medida em que ele não tem o professor como suporte de sua cultura, necessitando, constantemente, adaptar-se à cultura do outro como forma de superação escolar.

Resgatando as discussões anteriores, reportamo-nos a Silva (2010) ao dizer que apoiar-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença representa uma questão particularmente problemática. Aponta que não podemos nos limitar meramente à proclamação da existência da diversidade, mas sim colocar no centro das discussões a crítica política da identidade e da diferença. Com isso, é necessário compreendermos a diversidade cultural dentro de um terreno político.

Essas considerações no levam novamente à questão docente. Nos relatos dos entrevistados não há presença significativa do papel do professor. Conforme PS4 (2016): “[...] Na Matemática, história, geografia, inglês, religião só oralizavam e usavam português escrito. Nas disciplinas de física e química, usavam desenhos”.

Na expressão dos sujeitos entrevistados transparece a necessidade e relevância de os professores saberem Libras desde o ensino fundamental, realidade enfrentada por PS4, por exemplo, ao relatar que “[...] No ensino fundamental nenhum professor sabia Libras” (PS4, 2016).

Se estamos discutindo a educação/formação de professores(as) surdos(as) e uma educação que leve em conta as diferenças culturais, conforme se observa em diferentes áreas da educação, sobre a necessidade de valorizar as culturas dos alunos, entendemos, então, que a cultura surda também integra esse contexto. No entanto, conforme já analisado nesta dissertação, o foco e o centro das atenções e propostas pedagógicas ainda carece de ajustes quanto à inserção da Libras e da cultura surda como própria de sujeitos que integram uma mesma comunidade escolar, juntamente com outras diferenças culturais.

Podemos pensar, de uma forma reflexiva, que se a escola faz a matrícula de um aluno surdo, pareceria óbvio que ela estivesse minimamente estruturada para atender esses sujeitos. No entanto, as políticas públicas parecem apontar para a formação de professores especialistas em Libras que se tornam os intérpretes da cultura surda para o surdo e o professor, enquanto o professor da classe se atém ao uso da linguagem culturalmente associada como normalidade

Neste sentido, se pensarmos com Freire (2003; 2005), a escola estaria se desviando de seu papel essencial, no caso dos surdos, de desconhecer a singularidade linguística e cultural

desses sujeitos. Isso nos leva a pensar numa espécie de descompromisso com as especificidades do modo de aprender dos surdos, de perceber as dificuldades de acesso do(a) surdo(a) ao saber sistematizado, às informações e aos conhecimentos.

Demanda-se, assim, uma parceria entre família e instituições de ensino em prol da divulgação e comunicação por meio da língua específica dos(as) surdos(as). A atuação dessas duas instituições, família e escola, em conjunto pode ser um caminho viável para a imersão desses sujeitos na sociedade, cientes de suas diferenças, mas não limitados por elas. Saber Libras, neste caso, seria condição necessária tanto da família quanto da escola, conforme se observa no depoimento de PS4.

“[...] Libras é importante, amo Libras! Minha família sabe Libras”. No entanto, no contexto investigado, esse sujeito sentia-se solitário na luta pela diferença surda, o que constitui uma dificuldade no processo de subjetivação do(a) surdo(a) militante pela sua língua e cultura. Conforme se depreende de seus depoimentos, os pesquisados sentiam-se em alguns momentos discriminados e desamparados: “Eu me sentia solitário! [...] Os professores me ignoravam e nunca me ajudavam”. “[...] Lembro que só copiava conteúdos do quadro” (PS1, 2016).

Além destes aspectos, os sujeitos da pesquisa, destacam em seus depoimentos que passaram pelas escolas comuns apenas copiando conteúdos do quadro. O que nos leva a pensar em sujeitos atendidos fisicamente, porém [...]excluídos das possibilidades de se transformarem em sujeitos da aprendizagem e de, conseqüentemente, poderem exercer seu papel de cidadão (DORZIAT, 2009, p. 56).

Nas palavras de Skliar (1998, p. 37), “[...] quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”. Neste viés, é possível refletir criticamente sobre como os sujeitos surdos são muitas vezes desrespeitados em seu modo de ser e perceber o mundo que os cerca. Entendemos, então, que meramente colocar estudantes surdos no mesmo espaço escolar que estudantes ouvintes frequentam não garante que tenham seu direito de acesso à educação e comunicação atendido, pelo contrário, pode-se fortalecer ainda mais o descaso com a singularidade linguística e cultural do estudante surdo. O que pode levar a aumentar ainda mais a desigualdade educacional dos mesmos. Em análise, não se trata de tolerar as diferenças, mas de ressignificá-las.

Quando se pensa na questão do ensino dos surdos, de acordo com Schuck (2011), coloca-se em evidência uma questão cultural que não compreende os surdos como sujeitos iguais aos demais, tratando a surdez como deficiência, seja de audição, de cultura, de língua própria, o que acaba por isolar esses sujeitos de uma identidade, inserindo-os em grupos: os

dos surdos. E nesse contexto, os surdos fazem parte dos que precisam, segundo a cultura vigente, serem vigiados para que aprendam a Língua Portuguesa, que dominem a cultura do sujeito ouvinte. Nas palavras da autora: “Isso porque o controle das próprias subjetividades está fora do alcance daqueles considerados no grupo como minoria, remetendo a descrições e identificações dos sujeitos em questão” (SCHUCK, 2011, p. 131).

Conforme entende Souza (1999):

O pouco conhecimento que ainda temos dos surdos, enquanto personagens constitutivos de vários grupos sociais minoritários, pertencentes, pois, a comunidades tão legítimas quanto tantas outras, têm colaborado, e em muito, para a exclusão de gerações e gerações de surdos pela assimilação da diferença, pelo assujeitamento das alteridades à lógica da igualdade descabida de uns poucos (SOUZA, 1999, p. 1).

Percebemos nos relatos de PS1, PS2, PS3 e PS4 alguns aspectos em comum. Todos iniciaram o ensino fundamental sem conhecerem a Língua Brasileira de Sinais. Percebe-se nesta informação que com o reconhecimento da Libras em 2002 e sua regulamentação em 2005, outras possibilidades surgem. De acordo com os relatos, houve negação das marcas culturais, linguísticas e identitárias dos mesmos e, como aponta Sá (2010, p. 304), “[...] a negação social das marcas culturais, linguísticas e identitárias das minorias é, na verdade, uma forma de opressão”. Isto pode ser percebido nos relatos de PS1, PS2 e PS4 ao afirmar que estudaram em escolas especiais até serem matriculados no ensino regular.

Assim, refletimos, diante da tarefa improrrogável do presente, quais caminhos podemos propor na direção da construção de uma escola para professores(as) surdos(as) que se faça contemporânea, tendo em vista a superação dos equívocos e limites do passado, e se faça precursora, tendo em vista o enfrentamento das exigências e desafios do futuro?

Extrapolando tais constatações, exige-se o estudo da constituição cognitiva de tais respostas. Nossa análise se deteve até então nas dificuldades relacionadas a aspectos que podem ser considerados como base no etnocentrismo, no sentido de valorização de um grupo, com foco no conceito cultural de normalidade, portanto também nos centramos no contexto da imposição de cultura, focada na oralidade e na modalidade da Língua Portuguesa, bem como no desconhecimento da riqueza da cultura surda, que nos leva para um contexto próximo do colonialismo, que tende a valorizar a cultura ouvinte, sobrepondo-a à cultura surda, considerada deficiente.

A partir dos relatos dos(as) entrevistados(as), identificamos que as experiências de comunicação e expressão desses sujeitos ao longo da educação básica giraram em torno da modalidade oral e escrita da Língua Portuguesa. Entre as adversidades encontradas, destacam-

se ambiente escolar com supremacia da Língua Portuguesa como língua de instrução; aquisição tardia da Língua Brasileira de Sinais; não valorização da linguagem do surdo e inserção do surdo na comunidade escolar por meio de colegas ouvintes.

Refletimos, então, com Conceição Filho (2011, p. 33), que “[...] dessas dificuldades, sugere-se uma reflexão curricular no âmbito educacional que valorize as diferenças e potencialidades dos surdos, tornando possível desenvolver um currículo para todos, envolvendo o processo cultural inerente aos surdos”.

Por esses aspectos ora destacados, aparece nas experiências educativas vivenciadas pelos entrevistados anteriores a entrada no curso de Pedagogia a Distância a falta do atendimento às singularidades linguísticas dos mesmos e de currículos e propostas pedagógicas emancipatórias, críticas e reflexivas.

Entendemos que a construção do conhecimento ocorre de forma partilhada e está relacionada ao saber sistematizado, contudo, esse partilhar também sugere e requer a valorização do estudante como sujeito cultural, cuja cultura também precisa ser partilhada pela comunidade escolar. Assim como a escola solicita ao estudante surdo a apropriação do saber sistematizado por meio da oralidade e da escrita da Língua Portuguesa, para que haja a partilha faz-se necessário também a escola apropriar-se da cultura surda como forma de inserção desses sujeitos. Isso implica dizer que essa apropriação permita evidentemente sua utilização diante das questões que se colocam pela realidade objetiva, o que torna imprescindível pressupor a relação dialética entre a particularização/generalização/particularização, na correspondência prescindível ao surdo em relação ao ouvinte e do ouvinte em relação ao surdo

Nosso raciocínio, portanto, diante do exposto, nos leva a pensar que é tanto na ausência de um contexto de reflexão epistemológica acerca da educação de surdos quanto aplicação dos pressupostos contidos nas propostas que estudantes surdos tenham sido levados historicamente a uma negação de suas culturas. Assim, mediante os depoimentos dos pesquisados, e com respaldo nas produções já discutidas, encontramos vestígios de que em razão do tipo de abordagem educacional e concepções históricas e sociais acerca da surdez, PS1 e PS3 tiveram suas especificidades advindas da experiência visual ignoradas. Também detectamos nesses depoimentos, dizeres que remetem a sentimentos de inferioridade em relação à língua e sentimento de menos-valia.

Observamos, dessa forma, que se coloca o surdo na escola, mas não se considera suas diferenças culturais e outras questões. Ao se refletir sobre o significado de tais percepções, percebemos nos depoimentos dos sujeitos investigados momentos em que a situação de

dependência evocada do surdo em relação ao ouvinte tornava o ir para a escola uma ação automática, esvaziada de sentido, em resumo, como cumprimento de uma obrigação.

Até aqui refletimos sobre o que os(as) egressos(as) apontaram como experiências vivenciadas na educação básica. Na continuidade, dialogamos sobre as experiências dos mesmos no ensino superior, bem como o que dizem os documentos dos cursos de Pedagogia a Distância do Alto Vale do Itajaí.

5.2.2 Em busca do diálogo: confronto entre as propostas pedagógicas de cursos de pedagogia a distância e as percepções de egressos(as) surdos(as)

Tendo em vista o nosso objeto de estudo, agrupamos as enunciações dos(as) entrevistados(as) em categorias de leitura. A partir de então, dialogamos com os dizeres de egressos(as) surdos(as), iniciando com as percepções desses sujeitos no que trata das contribuições, dificuldades e desafios encontrados ao longo do curso. O primeiro relato é de PS1, conforme identificado na sequência.

[...] Quando fiz o curso de pedagogia a distância, a maioria da turma era ouvinte. Lembro que tinha professor tutor e um intérprete de Libras. A turma de ouvintes não sabia Libras. Essa foi uma limitação muito grande durante todo o curso. Nós grupos de surdos usávamos Libras entre nós, mas a professora tutora não sabia nada de Libras. A explicação era toda oralizada. A intérprete de Libras não traduzia tudo. Apenas um pouco. Eu percebia que o texto era extenso. Que a explicação era demorada, mas a intérprete apenas resumia e depois dizia para nosso grupo de surdos que poderíamos conversar a vontade, mas não era isso que eu queria. Eu pedia pra ela fazer a tradução, mas ela dizia que não precisava. Eu percebia que a professora continuava falando e eu não sabia o que estava sendo dito. Eu achava aquilo feio, mas fazer o que. Era muito injusta a forma como ocorria. O grupo de surdos e o grupo de ouvintes [...] A intérprete de Libras não traduzia tudo. Apenas um pouco. Eu percebia que o texto era extenso. Que a explicação era demorada, mas a intérprete apenas resumia e depois dizia para nosso grupo de surdos que poderíamos conversar a vontade, mas não era isso que eu queria. Eu pedia pra ela fazer a tradução, mas ela dizia que não precisava. Eu percebia que a professora continuava falando e eu não sabia o que estava sendo dito. Eu achava aquilo feio, mas fazer o que. Era muito injusta a forma como ocorria. O grupo de surdos e o grupo de ouvintes (PS1, 2017).

A realidade apontada por PS1 não difere daquela enfrentada durante o ensino básico. Professores não sabem e não usam a Libras, ficando esse encargo, quando há, ao intérprete da língua de sinais. Nas palavras desse entrevistado, o que demonstra também sua capacidade de observação do seu entorno, da leitura dos gestos, dos sinais, do contexto da sala de aula, na interpretação e tradução recebe-se apenas o resumo do que está sendo vivenciado pelos alunos ouvintes. O ensino, desse modo, não se dá na totalidade do que pode ser apreendido pelo aluno surdo, o que causa a frustração desse sujeito ao reconhecer que sua aprendizagem está sendo, de certo modo, sabotada. O saber o quanto e o que é necessário é imposto pelo outro, o

que interpreta, negando-se, assim, a opção do surdo em decidir por conta própria o que é importante, o que lhe significa no contexto da sala de aula. Conforme entende Dorziat (2009, p. 56): “[...] O uso de LS em sala de aula, veem-na transformada em apenas recurso pedagógico de transmissão de conhecimentos que limita o desenvolvimento de processos pedagógicos engajados e transformadores”.

O mesmo autor cita que “[...] um dos principais limitadores de uma análise quanto ao ensino de surdos está geralmente na falsa ideia de que só o fato de usar a Libras em sala de aula, seja pelo professor, seja pelo intérprete, é suficiente para proporcionar as condições de aprendizagem desses alunos” (DORZIAT, 2009, p. 56). Em outras palavras, “Apesar da existência de movimentos em direção à afirmação da alteridade surda, é possível notar certa banalização do uso do termo diferença [...] reduzindo a discussão da surdez à questão linguística”, afirmações que podemos associar à realidade vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa no curso de pedagogia a distância que frequentaram. Isso se aplica também ao trabalho do intérprete que atuou com PS1. Em relação à função desse sujeito, Nicoloso e Silva entendem que

[...] O intérprete, muitas vezes, é visto como “ator social”, podendo cruzar as fronteiras de duas línguas e duas culturas, obtendo informações de ambas, intermediando a conversação. Agindo como mediador cultural na comunicação entre as pessoas ouvintes e surdas o intérprete é um elemento fundamental nessa relação intercultural (NICOLOSO; SILVA, 2009, p. 85-6).

Para Quadros (2009), esse sujeito necessita de elementos fundamentais que o tornem apto ao trabalho de integração das culturas ouvinte e surda. Para Nicoloso e Silva

É o profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete. No Brasil, o intérprete deve dominar a língua Brasileira de Sinais e a língua Portuguesa. [...] Além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação. O profissional intérprete também deve ter formação específica na área de atuação (NICOLOSO; SILVA, 2009, p. 27-8).

Embora as definições registradas aqui entendam o intérprete como aquele que faz a ponte, que intermedia duas culturas, a ouvinte e a surda, e que, para isso, seja um profissional com formação para a área da mediação e que tenha como base as duas culturas linguísticas, observa-se no relato de PS1 uma certa dicotomia entre o desejado/esperado e o ofertado/encontrado no curso de pedagogia. Mesmo com a presença do profissional intérprete as palavras de PS1 trazem uma sensação de incompletude do que é básico. Houve a interferência do intérprete, seu poder de decisão entre o que era ou necessário ao surdo.

Com isso, podemos pensar que também o profissional que faz o trabalho de mediação entre cultura surda e ouvinte acaba, como neste caso, evidenciando um aspecto do colonialismo, no sentido de julgar o que o surdo deveria saber, embora este tenha questionado a quantidade de informações recebidas pelos colegas ouvintes. Não se trata, portanto, somente de uma questão institucional, mas do envolvimento de todos os que atuam no processo de integração dessas culturas.

Desse modo, como explicar a dificuldade, comum aos(às) egressos(as), quanto à interação, autonomia e ao desenvolvimento do processo pedagógico que tiveram ao longo da formação no curso de pedagogia a distância? Um dos aspectos que mais chama a atenção nessas falas relaciona-se às diferenças culturais. Percebemos, assim, o desejo implícito na fala de PS1 de ter sua língua valorizada e utilizada no decorrer dos processos de interação que conduz ao desenvolvimento e à aprendizagem. A LS entra nesse processo como fator de valorização pessoal e que deveria ser parte da aula por meio do professor, porque a mediação, através de intérprete, neste caso, deixou a desejar quanto às escolhas, quanto à subjetividade do sujeito surdo.

A comparação entre ser surdo e ser ouvinte é constante nas falas do PS1: “[...] Quando fiz o curso de pedagogia a distância, a maioria da turma era ouvinte”. Percebemos aí a identificação de PS1 como parte de grupo linguístico, usuários de Libras, pertencente a uma minoria.

A discussão que estamos encetando se complementa no relato do PS4, ao dizer que: “[...] Aprendi pouco, gostaria de ter aprendido mais. [...] Optei por esta modalidade de ensino pela facilidade de acesso e a possibilidade de realizar atividades à distância, sem precisar me deslocar até a IES”. Mas, conforme se depreende, sentiu-se frustrado em suas expectativas, principalmente no que trata da valorização de uma de suas condições mais caras, a sua cultura, a sua linguagem.

As dificuldades também se destacam em outros momentos, como por exemplo, nas atividades. Conforme PS1, durante a realização de provas as questões de múltipla escolha eram mais fáceis de serem realizadas, no entanto, quando havia atividade envolvendo produção textual isso se tornava mais complexo, mais difícil.

Dificuldades quanto aos recursos disponibilizados pelas IES se refletem no relato do PS4. “[...] No ambiente virtual não havia recursos disponíveis em Libras. Exemplo: Eu não participava de fóruns de discussão porque eram todos na Língua Portuguesa. Era difícil acompanhar” (PS4, 2017). Diante deste fato, podemos pensar, então, qual o sentimento de perceber que a língua, a linguagem que caracteriza o sujeito surdo não é valorizada.

Isso nos leva a pensar na relevância de se questionar as práticas culturais que criam, sustentam ou suprimem contestações em relação à exclusão e à inclusão, por exemplo, da língua no currículo. Juntamente, há que se questionar o valor social dos conteúdos em Libras, na língua dos surdos. Uma constatação que se tem a partir dos relatos é de a cultura surda necessita ser conhecida e reconhecida pelas instituições de ensino que oferecem curso de pedagogia a distância. Sem isso, tenderemos a perpetuar a prática ouvintista de valorização dos conteúdos culturais. Cada conteúdo que ensinamos tem um papel na vida dos estudantes.

Para Quadros e Fernandes (2011), nos espaços escolares, a Língua Brasileira de Sinais parece continuar sendo meramente admitida, portanto secundária, enquanto a Língua Portuguesa permanece como a principal língua de comunicação e acesso ao conhecimento. Para a mesma autora, as implicações desse fato nos diversos contextos escolares e acadêmicos remetem a práticas consideradas excludentes.

Isso se dá no uso de recursos tecnológicos inerentes a um ensino a distância no contexto da sociedade digital que vivenciamos. No entanto, também esse fator foi considerado como elemento de certa forma excludente para os entrevistados, haja vista que os vídeos não eram traduzidos no contexto do vídeo para a LS. Aos(Às) egressos(as), não bastam apenas as imagens, eles(as) querem, necessitam da Libras, isso porque, “[...] No ambiente virtual não havia recursos disponíveis em Libras. Exemplo: Eu não participava de fóruns de discussão porque eram todos na Língua Portuguesa. Era difícil acompanhar”. [...] No início das disciplinas nós recebíamos um livro e DVDs das disciplinas. Os DVDs tinham legenda em português, contudo, para estudar em casa, era difícil, pois não tinha intérprete de Libras nos vídeos. Com o passar do tempo paramos de receber os DVDs. [...] Os professores usavam slides cheios de textos em português (PS4, 2017).

Corroborar essa necessidade da constância da Libras em todos os recursos visuais para os surdos as palavras de Basso e Masutti, ao entenderem que:

Na inter-relação entre as línguas, torna-se perceptível o quanto a língua de sinais é crucial para os processos de subjetivação dos educandos surdos e o quanto é imprescindível para o ensino do Português, não como alguns advogam, como um mero recurso de apoio, mas como uma condição para a construção de sentidos de uma maneira mais ampla. As línguas se mesclam e encontram espaços múltiplos de atualização e negociação de sentidos. De acordo com Larrosa (2004, p. 95), “toda língua está atravessada por muitas línguas e está, portanto, multiplicada e dividida em seu interior”, ou seja, todos nós habitamos uma língua múltipla e temos nossas experiências na sua multiplicidade (BASSO; MASUTTI, 2009, p. 24).

Ao pensar nos dizeres de Basso e Masutti e no que relataram os entrevistados, reafirmamos a importância da valorização da linguagem surda como uma identidade cultural que define esses sujeitos, portanto, necessária em todos os âmbitos de sua vida. Inclusive na

escola. Entendemos que, por isso, todos os entrevistados advogaram a importância da Libras no espaço de formação. Trata-se de uma solicitação que sua língua seja acionada visando tornar a escola um espaço de produção cultural por meio da presença da “Língua de Sinais viva no ambiente escolar”, conforme corrobora Dorziat (2009, p. 57).

Contudo, não se trata de falar somente da necessidade de uma implementação da cultura surda nas escolas, nos cursos de formação. Trata-se de uma mudança cultural que advém de transformações sociais que também decorrem de políticas públicas voltadas para a compreensão e valorização do surdo como um sujeito que possui uma identidade cultural que o diferencia de outros grupos, outras culturas, mas não o exclui da convivência social e de sua atuação social e política. O problema, segundo Skliar, é o de que, hoje, não só no Brasil, mas em outras sociedades, o poder de decidir o que pode e deve ser feito está nas mãos de uma elite acadêmica na qual o surdo não está inserido como sujeito de decisão. Para que haja transformações, Skliar sugere que isso ocorra a partir da inversão de trajetórias seguidas que supõem as mudanças como decorrentes de uma ordem que prevê: “1) mudança textual e legal, 2) mudança curricular, 3) mudança de representações, 4) mudança de identidades educativas”. Na inversão desse processo, o autor entende que poderia se desenvolver “mudanças das identidades — as formas como nos vemos e vemos os outros, as formas em que nos definimos e nomeamos aos outros. E, a partir daí, sim, produzir mudanças nas representações, no currículo e no nível textual e legal”.

As palavras de Skliar trazem à tona outro aspecto abordado nesta dissertação que é a questão da inclusão que não problematiza a cultura e a identidade surda, com isso, impede-se a mudança. A esse respeito, também ressalta a necessidade de diálogo entre as culturas como forma de modificar o processo de garantir inclusão como se essa ação, por si só, desencadeasse a socialização, a troca de conhecimentos entre culturas. Enquanto o inverso disso não ocorre, permanece a “tematização”, mediante a necessidade de demarcar dia desta ou daquela cultura, desta ou daquela diferença.

Como possibilidade, o autor defende

[...] a ideia que a pedagogia deveria ser a conversação entre diferenças. Portanto, buscamos uma escola que consiga não mais falar sobre o outro, “tematizar” o outro - o dia do negro, o dia da mulher, o dia da deficiência... É preciso que os outros possam falar de si e entre si. Assim a conversação traz o benefício para todos e para todas: trata-se da possibilidade de continuar sendo o que são e, também, de poderem tentar ser outras coisas para além do que já são.

Outras mudanças, segundo o mesmo autor, devem se concentrar nos próprios cursos de formação, que, atualmente, usam como base para a formação para a diferença cultural

textos que se entende como coloniais, ou seja, que falam do outro sob uma perspectiva clínica e terapêutica. O ideal, segundo ele, seria a conversação, a promoção desse diálogo entre os sujeitos, nas suas palavras: “A formação deveria se orientar muito mais no sentido de fazer com que os professores possam conversar com esses outros e que possam oferecer, dar a eles a possibilidade de conversarem entre si”.

Necessário se faz complementar essas ideias com o que entende o mesmo autor, ou seja, com aquilo que ele, um sujeito surdo, entende como importante na formação de professores:

[...] considero que há uma outra dimensão no processo de formação, para além das questões de conhecer “textualmente” ao outro, do saber “científico” sobre o outro: é aquela dimensão que tem a ver com a vibração em relação ao outro, à ética, à responsabilidade que se tem com o outro. Se continuarmos a formar professores que tenham somente um discurso racional e técnico em relação aos alunos, mas não no sentido de que ele possa pensar e viver a experiência deles, o panorama continuará sendo obscuro e esses sujeitos continuarão a ser pensados e tratados como anormais, que devem ser punidos.

Em relação ao que foi exposto pelos entrevistados desta pesquisa, podemos questionar, com o mesmo autor, “o que há no processo de assunção de uma prática social transformadora”? O que se pode dizer é que mediante os relatos e a teoria até aqui elencada, não se tem claro o valor social da Língua Portuguesa por parte dos estudantes surdos, bem como, aparentemente também não se tem claro a importância da Libras para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes surdos. Nos situamos diante de uma dicotomia entre uma política pública educacional que pretende a inclusão em cursos de formação de professores e uma pedagogia que não contribui para o estabelecimento de vínculos socioculturais entre sujeitos falantes e ouvintes. Talvez, nessa proposição, possamos pensar que os cursos relacionam duas culturas diferenciadas pela linguagem que utilizam como meio de comunicação e interação, mas nenhum dos lados compreende de fato a importância da outra, ou seja, as condições de sua construção e os seus efeitos sociais.

Para Dorziat (2009) “[...] as recomendações do uso de LS nas salas de aulas, embora seja um avanço, poderá se constituir em estratégia infrutífera se não estiver articulada com a cultura que subjaz essa língua”. Isso representa, conforme entende o mesmo autor, “[...] Tentativas de reduzir a surdez às suas dimensões uniformizadoras, como se falar sobre surdez e LS fosse o suficiente para definir toda a vida social dos Surdos”. No entanto, isso pode “[...] acarretar em prejuízos incomensuráveis para o delineamento de sua personalidade e para uma maior flexibilidade deles em relação à vida (DORZIAT, 2009, p. 85-6).

No caso da formação a distância, há outro elemento que necessita avaliação do que pode proporcionar aos estudantes surdos, ou seja, os recursos tecnológicos. No caso da cultura surda, a tecnologia pode ser tanto uma possibilidade quanto uma restrição de possibilidades, na medida em que se tende a substituir, na maioria das vezes, a figura do professor presente por uma máquina que, a priori, é pensada e estruturada para transmissão de conhecimentos a uma cultura ouvinte.

A respeito das formas de enfrentar as eventuais dificuldades/desafios encontradas durante o curso, PS4 (2017) lembra que:

[...] Além do tradutor/a intérprete de Libras, nós surdos/as contávamos com a ajuda do/a coordenador/a de um núcleo de educação especial. O/a coordenador/a atendia em uma sala especial. Lá tinham usuários de cadeiras de rodas, deficientes físicos, deficientes visuais e nós surdos, todos misturados.

Esse depoimento traz à tona as discussões já entabuladas, de que a diferença é considerada como problema a ser resolvido e não como uma condição, uma identidade do sujeito. Desse modo, o que a normalidade entende como anormal deve ser tratada do mesmo modo, em salas especiais. Desse modo, “Identificam-se as diferenças, burocratizam-se as ideias de alteridade e continua ocultando, sob nova roupagem, o outro nas suas possibilidades de ser” (DORZIAT, 2009, p. 21).

A segregação do outro que não é “igual” corresponde ao colonialismo já tratado aqui, de que aquele nos parece anormal precisa ser regenerado, e isso deve ocorrer em outro espaço que não seja o ocupado pela normalidade (SKLIAR, 2003, p. 54). Os estudantes surdos, nesse contexto, precisam dispor de outros sujeitos que sejam capazes e estejam dispostos a auxiliá-lo naquilo que deveria ser uma condição básica atendida. E esse outro, em geral, é aquele que sabe a Libras, conforme se pode observar no relato de PS4: “[...] havia um/a amigo/a ouvinte que sabia Libras e me ajudava um pouco” (PS4, 2017).

Pensando com Oliveira (1993, p. 64), entendemos “[...]que quando um estudante recorre ao professor ou a outros como fonte de informação para ajudá-los a resolver algum problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento”. Desse modo, reforça o mesmo autor, que: “[...] Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto de forma produtiva na situação escolar”

Entendemos também que quando o professor não compreende a escrita do surdo ou mesmo a língua brasileira de sinais e demais aspectos da cultura visual do estudante surdo,

este pode sofrer preconceito, ser estigmatizado como detentor de dificuldades de aprendizagens, deficiente e outros. Deste modo, os(as) egressos(as) ressaltaram principalmente situações em que se sentiram tratados como pessoas sem autonomia e que dependiam de pessoas ouvintes, tais como do(a) tradutor(a) intérprete de Libras ou colegas que conheciam alguns sinais em Libras e tentavam ajudar na interação, participação no ambiente virtual e realização de atividades acadêmicas.

Reafirmamos, então, a relevância da valorização da cultura surda, corroborados por Perlin e Miranda (2003, p. 217), ao entenderem que: [...] a perspectiva intercultural pode estimular os surdos a enfatizar os aspectos de identidade/alteridade com estímulos para desenvolver a capacidade de reflexão sobre a diferença cultural, ao lado da possibilidade solidária de interação com outros grupos culturais.

No que se refere às percepções acerca da formação docente, situamos nossa leitura nos seguintes aspectos experiências marcantes ao longo do processo de formação: formas de interação, comunicação e expressões utilizadas no decorrer do curso de Pedagogia a Distância. A esse respeito, os relatos dos entrevistados reforçam elementos já discutidos como a falta de promoção da interação entre os grupos/culturas ouvinte e surda, valorizando a cultura ouvinte tanto em momentos de intervalo das aulas presenciais quanto nas aulas interativas a distância, sendo a base da comunicação a Língua Portuguesa, escrita ou falada, conforme destacou PS1.

PS2 destaca a presença do tradutor/intérprete de Libras quando entrou no curso de educação superior, no entanto, essa presença não foi suficiente para que aprendesse a Língua Portuguesa. Ressalta-se isso como uma experiência marcante e que reforça as palavras de Skliar de que nem um lado nem outro conseguem compreender e apreender a importância da língua e da linguagem pra surdos e para ouvintes. Ou seja, os surdos não entendem a importância da LP e os ouvintes não entendem a importância da LS.

A comunicação entre essas duas culturas foi mediada, quando houve esse recurso, por intérpretes, mas, a percepção surda revela que não basta isso para a mediação. Ou seja,

A interação conosco surdos se restringia a isso. Em relação aos professores, eles não conversavam conosco. A única que sabia Libras era o/a intérprete que fazia a interpretação/tradução em Libras. Mas ele/a não interpretava o tempo todo. A minha percepção é de que perdíamos algumas informações (PS3, 2017).

Entre o não saber a LS e saber pouco dela, conforme relatou PS4 (2017) “A tutora sabia um pouquinho de Libras, era uma pessoa muito querida”, situa-se uma questão que reflete a sociedade na qual os surdos vivem. Também nela se deparam com essa falta de

compreensão, de possibilidade de dialogar na sua cultura com a cultura do outro. O imperativo ainda é o de que o surdo precisa apropriar-se da LP para fazer sentido, para fazer-se sentir. Além da escola, PS4 revela essa condição: “Na Pedagogia tive intérprete de Libras. [...] Onde eu trabalho poucos sabem Libras”.

Também destacamos os relatos de experiências marcantes na vida acadêmica dos(as) egressos(as) entrevistados(as) que reafirmam o exposto:

[...] Nosso grupo de surdos sentava separado do grupo de ouvintes. Eram muitos ouvintes. Isso acontecia para a intérprete poder fazer a interpretação em Libras. Uma das dificuldades encontradas em alguns momentos é que às vezes durante o curso a intérprete interpretava pouco e depois ia embora antes da aula acabar (PS2, 2017).

[...] Uma aula marcante pra mim durante a formação na pedagogia foi o dia em que nós surdos ensinamos libras para os ouvintes. Foi um dia muito feliz Cada um possuía um nível diferente. Então alguns faziam em Libras e a intérprete transcrevia para o português (PS4, 2017).

[...] Perceber a dificuldade que nós surdos encontramos em acompanhar as atividades acadêmicas foi algo marcante para mim. Precisávamos ter paciência. Na sala de aula, surdos e ouvintes dividiam o mesmo espaço, os grupos não eram separados, contudo, os ouvintes não sabiam Libras e a principal língua utilizada no curso era a língua portuguesa (PS4, 2017).

Nas enunciações dos(as) entrevistados(as), as estratégias utilizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizado no curso de pedagogia a distância, conforma nossa leitura, parecem não ter atendido plenamente os princípios metodológicos defendidos pelas instituições. Isso pode exemplificar o que Skliar ressalta sobre o que ocorre com o outro no contexto de uma sociedade que tem uma cultura dominante que coloniza, que se impõe:

O outro já foi suficientemente massacrado. Ignorado. Silenciado. Assimilado. Industrializado. Globalizado. Ciberneticizado. Protegido. Envolto. Excluído. Expulso. Incluído. Integrado. E novamente assassinado. Violentado. Obscurecido. Branqueado. Anormalizado. Excessivamente normalizado. E voltou a estar fora e a estar dentro. A viver em uma porta giratória. O outro já foi observado e nomeado e bastante como para que possamos ser tão impunes ao mencioná-lo e observá-lo novamente. O outro já foi medido demais para que tornemos a calibrá-lo em um laboratório desapaixonado e sepulcral (SKLIAR, 2003, p. 29).

Tanto os relatos quanto as palavras de Skliar nos remetem ao já dito a respeito das especificidades surdas, ou seja, a linguagem surda, a comunicação entre sujeitos é uma construção cultural que define a identidade surda. E ela não se fecha na Libras, porque o universo da linguagem surda envolve muitos outros aspectos que também são parte da cultura ouvinte, contudo, ressignificadas na cultura surda.

Isso significa perceber por meio da visão, os movimentos dos lábios dos não surdos, formadores e formandos ou mesmo a vibração do som nos espaços midiáticos pelo uso de tecnologias da informação e comunicação. Contudo, nos relatos, observa-se que o meio

parece não oferecer o mínimo de condições para que os estudantes tenham sua especificidade atendida. Não se pensam nas significações, nas interpretações. Os acadêmicos foram obrigados a, por meio digital, tentar identificar as significações entendidas pelas pessoas não surdas.

No seu depoimento, PS4 reforça sua percepção de algo estava sendo dito, mas não estava sendo traduzido. Do mesmo modo, os materiais e recursos de estudo a distância não traziam sequer a figura do intérprete, sendo, os estudantes surdos, condicionados a buscar uma compreensão dos conteúdos para além da própria linguagem que os identifica.

Desse modo, com base nas experiências relatadas pelos(as) entrevistados(as), bem como nos documentos pesquisados, nossa leitura finda com interrogações, muito mais do que conclusões. Assim, questionamos, de que maneira propostas pedagógicas que se dizem reflexivas, transformadoras, emancipatórias e críticas representa/traduz/expressam na prática educativa o que os sujeitos surdos, egressos desses cursos, têm vivenciado?

Refletimos que se há por parte das instituições o pressuposto teórico de que o processo de formação de pedagogos(as) a distância considera os sujeitos como históricos e sociais, baseados no princípio de uma educação libertadora, os elementos destacados nas falas dos(as) egressos(as) de cursos de pedagogia e problematizados com o olhar de teóricos que discutem a respeito, precisam ser consideradas e reavaliadas. Isso porque, uma educação libertadora entende a vida como parte inerente desse processo. No entanto, a dicotomia entre o discurso institucional e o relato dos(as) egressos(as) dessas instituições nos permite pensar que ainda vige o sistema de uma educação que privilegia uma cultura dominante, portanto socialmente considerada “normal” à qual todos os “diferentes” e “anormais” devem se adaptar como forma de restabelecimento da ordem culturalmente aceita como normal e como base.

Estas, assim como outras surgidas na elaboração desta dissertação, são questões que pedem novos estudos, novas pesquisas que possam contribuir na mudança que os autores e os(as) egressos(as) advogam como caminho para a valorização não só da cultura surda, mas de todas as culturas e identidades que não se enquadram no padrão vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo analisamos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de pedagogia a distância ofertado por Instituições de Ensino Superior do Alto Vale do Itajaí, com foco na formação de pedagogos(as) surdos(as).

O tema Formação de Professores(as) Surdos(as), Egressos(as) de Cursos de Pedagogia a Distância na região do Alto Vale do Itajaí originou a seguinte problemática: como se dá a formação de estudantes surdos nos cursos de pedagogia a distância na região do Alto Vale do Itajaí, com foco nos Projetos Pedagógicos de Curso e as experiências vivenciadas por egressos(as) surdos(as)? Para responder ao problema de pesquisa, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, juntamente com entrevistas realizadas com egressos(as) desses cursos, pedagogos(as) surdos(as), formados nestas instituições, para conhecer tanto as propostas e documentos das IES pesquisadas quanto os discursos dos(as) egressos(as) surdos(as) quanto à sua formação, considerando como base a cultura surda.

No decorrer da pesquisa e das leituras teóricas, conhecemos as potencialidades das tecnologias de informação e comunicação em prol da formação de professores; as mudanças ocorridas com a utilização de recursos midiáticos; as novas formas de gerir o ensinar e o aprender. Pudemos possível identificar que, embora as instituições estejam atualizando seus recursos didáticos e buscando inovar suas metodologias, novos e antigos desafios permeiam cada vez mais a formação de professores, principalmente no que tange à formação de pedagogos(as) surdos(as).

Observamos que as instituições defendem em suas propostas concepções críticas de educação e buscam atender às legislações vigentes, entre elas, as que regem o ensino a distância e as diretrizes nacionais para o Curso de Pedagogia.

No que se refere à educação de surdos, constatamos nas propostas a presença de medidas preconizadas em atendimento ao Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais.

Dentre os princípios metodológicos defendidos pelas instituições encontram-se: a importância da interação, da cooperação e da autonomia no processo de desenvolvimento e aprendizagem. Nas propostas pedagógicas, as IES apontaram explorar uma variedade de recursos pedagógicos e tecnológicos, entre eles: livros didáticos, cadernos pedagógicos, vídeos das disciplinas, material impresso, textos complementares, artigos, ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem, teleconferências, fóruns e outros. Contudo, no que diz respeito às especificidades da educação de surdos, parecem deter-se à legislação.

No que concerne à formação do(a) pedagogo(a) surdo(a), percebemos a influência da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, e que estudantes surdos são narrados como demandas a serem “atendidas” pela educação especial ou núcleos de inclusão ou acessibilidade.

Deste modo, ora são vistos como deficientes, ora como diversos. Com base em perspectivas teóricas que criticam tal concepção, apontamos outros olhares sobre esta questão, discutindo fragilidades e produzindo inferências sobre a educação de surdos a partir da diferença cultural. Para tanto, trouxemos estudos que trazem outras possibilidades, dentre elas a Pedagogia Surda.

Em relação às interações, percebemos nos dizeres dos(as) entrevistados(as) que, embora tenham sido incentivadas, foram limitadas, considerando que os(as) egressos(as) vivenciaram situações em que não compreenderam ou não conseguiram interagir com tutores e colegas em razão da ausência de metodologias com base nas especificidades da cultura surda.

Dentre os desafios e dificuldades apontados pelos sujeitos da pesquisa, destacamos as relacionadas aos materiais e recursos pedagógicos, dificultando o estudo fora do ambiente da sala de aula por parte dos mesmos, também em decorrência da ausência da Libras como modo de interação dos sujeitos surdos com o material disponibilizado.

Ao considerarmos a necessidade de estudantes surdos terem acesso contínuo às aulas e aos materiais pedagógicos em Libras, observamos que os momentos não presenciais deixaram a desejar, tendo em vista que havia a disponibilidade de intérprete de Libras apenas em alguns momentos específicos durante o curso, nos momentos presenciais. Como apontado em alguns depoimentos, o intérprete somente nos momentos presenciais não parece ter sido suficiente, tendo em vista que os(as) egressos(as) pontuaram, principalmente, a dificuldade de comunicação entre eles, com os colegas e com os professores/tutores.

Deste modo, percebemos que embora os cursos a distância ofereçam aulas presenciais, os(as) egressos(as) surdos(as) se formaram principalmente por meio do suporte digital, espaço este que não contemplou as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos.

Com aporte teórico, reforçamos, com Almeida (2015), que a exploração do potencial das tecnologias no meio educacional amplia as possibilidades de oferta da formação de professores. Isso significa dizer que apesar de a tecnologia influenciar positivamente, ela “[...] não determina a abordagem pedagógica, assim como a tecnologia não é condição suficiente para garantir a qualidade da EaD” (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Com base nas várias problemáticas elucidadas e desafios apontados em torno da formação do(a) pedagogo(a) surdo(a), sujeitos da pesquisa, entendemos que não é possível discutir políticas de educação inclusiva sem considerar que estamos imersos em relações de poder e que, por sermos profissionais da educação e pesquisadores, temos como dever ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com as diferenças e “diversidades”. Precisamos buscar teorias que questionem o modo como as identidades e diferenças são produzidas e fixadas. Por fim, há necessidade de buscarmos alternativas pedagógicas que realmente contribuam com o desenvolvimento educacional e social de todos os estudantes, sujeitos, com sua identidade e individualidade, e cidadãos de direitos.

Este estudo, embora tenha um ponto final textual, não acaba. Abordamos, aqui, apenas alguns aspectos que formam tanto a identidade e a cultura surda quanto as peculiaridades de cursos de pedagogia que formam, também, pedagogos(as) surdos(as). Durante a pesquisa diferentes perspectivas e campos de estudo se abriram, dentre eles, pesquisas comparativas que considerem a prática pedagógica de surdos em escolas, após sua formação, e o que conseguiram aprender nos cursos de pedagogia. Acreditamos que esses estudos possam trazer à luz metodologias próprias de professores(as) surdos(as), o que poderia contribuir para que instituições de ensino superior aprimorassem suas práticas para auxiliar acadêmicos surdos em sua formação inicial, seja presencial ou a distância.

Necessitamos colocar um ponto final dissertativo, mas não na busca de mudanças ao quadro apresentado nesta dissertação, cuja dicotomia entre discursos institucionais e discursos de egressos(as) mostra diferenças que carecem ser superadas para que a cultura surda seja aceita como cultura, que a língua dos surdos, que marca sua identidade cultural, não seja considerada uma segunda língua e que materiais pedagógicos que contribuam para a formação de pedagogos(as) surdos(as) sejam elaborados mediante as necessidades da comunidade surda.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. **Surdos e inclusão educacional**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007.
- ALMEIDA, M. E. B. **Formação de professores a distância: avaliação e perspectivas**. UFSC/2015 - 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-de-maria-elizabeth-bianconcini-de-almeida-para-o-gt08.pdf>. Acesso em: Junho de 2016.
- BARBOSA, C. (Org). **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez. Fascículo IV. Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 2010.
- BASSO, Idavania Maria de Souza; MASUTTI, Mara Lúcia. A mediação do ensino de português na aprendizagem escolar do surdo por meio do SES. In: RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Mara Lúcia (Orgs.). **A Educação de surdos em uma perspectiva bilíngue: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas**. Florianópolis: EdUFSC, 2009.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- BERGAMO, R. **Pesquisa e prática profissional: Educação Especial**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- BORGES, M. K. Educação a distância: o que pensam os estudantes dos cursos de pedagogia? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, Rio de Janeiro: Anped, 2007.
- BRAGA, R. M. C. **Para além do silêncio: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos**. 2006. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo-RS, 2006.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em Agosto de 2016.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 45/2004 e pelas Emendas Constitucionais de revisão nº 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Secretaria especial de editoração e publicações, Subsecretarias de edições técnicas, 2005a.
- BRASIL. **Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 2005b.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 2. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, n. 246, p. 28-30. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. **Educação Inclusiva, direito a diversidade documento orientador.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005c.

_____. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Programa Nacional de Apoio à educação de Surdos. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2004

_____. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** INEP/MEC. Brasília, 2015.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: julho de 2016.

_____. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002, Seção 1, p. 23. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: março de 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27744. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao>>. Acesso em: março de 2015.

BRASIL. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação de surdos.** Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 1997a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O aluno surdo na educação básica e superior.** Secretaria de Educação Especial: Brasília, MEC/SEESP, 1997b.

_____. **Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005d.

BRASIL. , **PARECER CNE/CP Nº: 5/2005.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em Agosto de 2016.

_____. , **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.** Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua 240a. Reunião Ordinária, realizada nos dias 11 e 12 de dezembro de 2012. Brasília, 2012

_____. **Resolução n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.

_____. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação.** São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **A galáxia da Internet.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CICCONE, M. **Comunicação total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONCEIÇÃO FILHO, D. **Análise de um programa de inclusão de alunos surdos no ensino médio em uma escola pública da cidade de Londrina.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2011.

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

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto.** Curso Básico. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez.** Artmed: Porto Alegre, 2003.

_____; QUADROS, R. (Orgs.). **Surdez e bilinguismo.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

_____. **Professora, sim, tia, não:** cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos.** Brasília, 28/8 a 02/09/94. Brasília, 1994.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. Série Pensamento e ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1991.

_____.; ROMÃO, E. J. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. O curso de licenciatura em Pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34247/27129>>. Acesso em: julho de 2016.

_____. Critérios de qualidade. In: **Integração das tecnologias da educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 141-145.

_____. BARRETTO, E. S. S. (Orgs). **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682POR.pdf>>. Acessado em: outubro de 2015.

GESSER, A. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADROS, Ronice. M e STUMPF, Marianne R (org.). **Estudos surdos IV**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 278-309.

GHANEM, E.; NEIRA, M. G. **Educação e diversidade cultural no Brasil**: ensaios e práticas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GILBERTO, I. J. L. Cursos de Pedagogia a distância: uma nova realidade educacional? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, GT04-3178, Caxambu-MG, 2007.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da tutoria em educação à distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cyntia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é a pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: GARRIDO, Pimenta, Selma (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

LITWIN, E (org.). **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos quando eles se constituem no espaço escolar. Florianópolis, **Perspectiva**, v. 24, n. esp., p. 81-100.

_____. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve: Revista da PUC/SP**, n. 20, p.121-135, 2011. Disponível em: revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/download/14886/11118. Acesso em março de 2016.

MAROSTEGA, V. L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM: a educação especial como campo de saber (1962-2009)**. 2015. 174p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MARQUES, R. R. **A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica**. 2014. 136p. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014.

MARTINS, L. A. R. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

_____. L. A. R. **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MIRANDA, W. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 163f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

MOORE, M. “On a Theory of Independent Study”. In: SEWART, D. et al (eds.), **Distance education: international perspectives**. Londres /Nova Iorque: Croomhellen/St. Martin’s, 1983.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

NUNES, J. B. C.; SALES, V. M. B. Formação de professores de licenciatura à distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa** [online], v. 39, n. 3, p.757-773, 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000300013>>. Acesso em: março de 2016.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo socio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993. 111p. (Pensamento e ação no magistério. Mestres da educação).

PERLIN, G. M. W. Surdos: o narrar e a política. In. Estudos Surdos. **Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos**, n. 5, UFSC/NUP/CED, Florianópolis, 2003.

_____. Identidades Surdas. In.: SKLIAR, C (Org): **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Histórias de vida surda: identidades surdas em questão**. Dissertação de Mestrado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 1998.

_____. O lugar da cultura surda. In: LOPES, Maura Corcini; THOMA, Adriana da Silva (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

_____.; STROBEL, K. **Texto base: fundamentos da educação de surdos**. Curso de Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEdu>>

cacaoDeSurdos/assets/279/TEXT0_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf>. Acesso em fevereiro 2017.

PERLIN, G. M. W. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. Tese de Doutorado (Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PRETI, O.; NEDER, M. L. C. et al (Orgs.). **Educação a distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

QUADROS, R. M; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos II**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. M; KARNOPP L. B **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

_____. (Org.). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.

_____. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália; QUADROS, Ronice (Orgs.). **Surdez e bilinguismo**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____.; CERNY, R. Z.; CYBES, A. T. Inclusão de surdos no ensino superior por meio do uso da tecnologia. In QUADROS, R. M e PERLIN, G. (org.). **Estudos surdos III**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

RAMIREZ, Alejandro Rafael Garcia; MASUTTI, Mara Lúcia (Orgs.). **A Educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: EdUFSC, 2009.

ROSA, A. **Educação à distância**: desafios e oportunidades. Curitiba: Appris, 2016.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 523, de 17 de dezembro de 2010**. Altera dispositivos da lei Complementar nº 45, de 2010, que institui as regiões metropolitanas. Governo do Estado de Santa Catarina. ALESC, Florianópolis: ALESC, 2010. Disponível em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/Cms_Data/Sites/EmplasaDev/Files/FNEM/arquivos/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20Regi%C3%B5es%20Metropolitanas/arquivos/lc%20523_2010_santa%20catarina.pdf>. Acesso e Junho 2017.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p. 155-172.

SCHUCK, M. **“A Educação dos Surdos no RS”**: currículos de formação de professores de surdos. 2011. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, R. C. Proposta pedagógica: o que vem a ser? **Revista de Educação do Cogeime**, a. 9, n. 017, p. 83-87, dez., 2000.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 114 p. ISBN 978-85-98605-97-5. Available from SciELO. <http://books.scielo.org>

SILVA, M. P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, T. T. (Org.). A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. (Org.). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. (Org.). **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001/2003.

SILVA, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, Ronice. M. (org.). **Estudos surdos III**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p. 83-99.

SIMON, R. I. A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, T. T. (Org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.p.61-82.

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

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução, Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP7A, 2003.

_____. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, R. B.; RAMALHO, R. S. A perspectiva social na emergência das línguas de Sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo modelo laboviano. In: QUADROS, Ronice. M e STUMPF, Marianne R (org.). **Estudos surdos IV**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p. 22-49.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

_____. História dos surdos: representações ‘mascaradas’ das identidades surdas”. In QUADROS, R. M e PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

_____. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Florianópolis: UFSC, 2008. Tese de Doutorado (Educação).

_____. **Texto Base: História da Educação de Surdos**. Curso de Letras/Libras. Florianópolis: UFSC, 2009.

STUMPF, M. R. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In QUADROS, Ronice. M. (org.). **Estudos Surdos III**. Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. p.14-29.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TAVARAYAMA, R; FREITAS, R. C. M.; MARTINS, J. R. A sociedade da informação: possibilidades e desafios. **Nucleus**, v. 9, n. 1, 2012.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para Unesco da comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira Revisão: Reinaldo de Lima Reis 2010. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. Serviço de Referência. Normalização de trabalhos. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/home982.PDF>>. Acesso em agosto de 2016.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político- Pedagógico- elementos metodológicos para a elaboração e realização**, 15. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. Campinas-SP: Papyrus, 1995.

_____, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v. 2, 6ª ed. São Paulo: Editora Libertad, 2004.

_____.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____.; LOPES, M. C. **Inclusão, exclusão, in/exclusão**. Verve, n, 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>>. Acesso em janeiro 2017.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes**. Curitiba: Appris, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Michliêníe I. Rietch. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496p.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Psicologia pedagógica: um curso breve. Porto Alegre: ArTmed, 2003. 311p. (Biblioteca ArTmed. Ciência cognitiva).

WITCHES, P. H. **A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda**. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

APÊNDICE 01 – Princípios metodológicos das Instituições de Ensino Investigadas

IES	Princípios Metodológicos
IES 1	<p>Adota uma metodologia de ensino que privilegia a pesquisa como princípio educativo, com a construção de conhecimentos compartilhados. Promove a articulação entre a teoria e prática como pressuposto de aprendizagem, baseado no saber, no fazer e no saber-fazer, tendo a prática como componente curricular como base. Propõe um planejamento focado nas necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando o perfil cultural e as necessidades de formação. Incentiva a flexibilidade e a autonomia que respeita o ritmo do aluno, possibilitando a organização de seu próprio planejamento com base na realidade vivida em cada contexto. Busca, por meio da interação, princípios de socialização do conhecimento, cultura e informação, de modo a aproximar contextos e pessoas, evitando a sensação do isolamento. Integra tecnologia e pedagogia, possibilitando o desenvolvimento e o uso crítico de recursos midiáticos na difusão de conhecimento e construção de competências profissionais. Busca o acompanhamento integral e constante ao estudante no desenvolvimento do processo de aprendizagem por Professores, Especialistas e Tutores. Promove assessoramento técnico constante ao acadêmico. Zela por uma base sólida na área de formação, tendo como pressuposto a teoria sócio-histórica voltada à construção de uma carreira promissora (PPC, 2015, p. 37 e 38).</p>
IES 2	<p>A instituição utiliza procedimentos que favorecem o pensar dos acadêmicos dentro de uma perspectiva relacionada com a sua realidade. Para tanto, faz-se necessário o uso de vários recursos, tanto pedagógicos quanto tecnológicos, que são disponibilizados pela instituição, com o intuito de dinamizar o processo educacional, para despertar, no educando, a necessidade e o desejo de aprender. Diante também de um quadro pedagógico amplo (licenciaturas, bacharelados e cursos superiores de tecnologia) e em modalidades diferentes de ensino, presencial e a distância, a instituição possui um processo constante de atualização das propostas pedagógicas presentes nos seus cursos. Para fazer isso, usa como orientação a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seu projeto pedagógico, diante de uma realidade sempre em movimento, que demanda mais tecnologia, mais estratégias de ensino e mais conhecimento. Na modalidade presencial, a metodologia, por exemplo, apesar de seguir um processo sistemático e intencional para promover a aquisição do conhecimento, explora, de forma diferente, a apresentação dos conteúdos em relação ao modelo à distância, pois utiliza várias técnicas e metodologias, como aulas expositivas, trabalhos práticos e científicos em grupo e individuais, visitas técnicas, seminários, palestras com profissionais do mercado, estudos dirigidos, debates, vivências, entre outras. Todas essas práticas são instrumentalizadas pelos recursos da instituição (quadro, projetor multimídia, vídeos, laboratórios, livros, periódicos, dentre outros). Na modalidade a distância, a metodologia também segue um processo sistemático e intencional para promover a aquisição do conhecimento e explora, de forma diferente, a apresentação dos conteúdos em relação ao modelo presencial, utilizando técnicas de estudo mais estruturadas e forte apoio tecnológico (0800, atendimento <i>online</i>, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) pautado em trilhas de aprendizagem, com fóruns, objetos de aprendizagem, materiais de apoio, cursos de formação continuada etc.). Isso tudo está sempre em consonância com as metodologias conhecidas e usadas durante os encontros presenciais, tais como: debates, trabalhos práticos e científicos em grupo e individuais, visitas técnicas, seminários, entre outras, sendo todas elas instrumentalizadas pelos recursos da instituição no Polo de Apoio Presencial (caderno de estudos, quadro, projetor multimídia, vídeos, laboratórios, livros, periódicos, dentre outros) (PDI, 2011-2015, p. 34 e 35).</p>
IES 3	<p>Baseada no uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação e contempla o uso de mídias que podem ser utilizadas de forma integrada ou isoladamente, a partir dos objetivos propostos em cada disciplina. A proposta metodológica orientadora do curso fundamenta-se na adoção de experiências e vivências de ensino-aprendizagem que busquem a aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia; observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos; planejamento, execução e avaliação de experiências pedagógicas; realização de investigações sobre processos educativos e de gestão, em diferentes situações institucionais; avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, seminários e estudos curriculares, atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional. Os professores, definem nos seus planos de ensino, estratégias diversificadas, tais como: estudos dirigidos, fóruns de discussão, leituras de textos, estudos de caso, entrevistas, análise de filmes educativos, além de seminários, ambientação profissional, pesquisas de campo. O objetivo é viabilizar aprendizagens que alternam o trabalho individual com o de grupo, presencial e virtual por meio de uma abordagem pedagógica dialética, contribuindo, assim, para a</p>

	melhoria do desempenho acadêmico do aluno. (Organização Didático-Pedagógica, p. 3).
IES 4	Caracterizada pela articulação entre conceitos e situações problema, levantamento de hipóteses, orientações e proposições de planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses através do desenvolvimento compartilhado e que culminem em atividades e projetos interdisciplinares (Guia de Percurso).

ANEXO - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____, residente e domiciliado _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido (a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa “Formação de Professores Surdos, Egressos de Cursos de Pedagogia à Distância na Região do Alto Vale Do Itajaí”.

Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

O estudo tem por objetivo analisar os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de pedagogia à distância, de instituições de ensino superior do Alto Vale do Itajaí, em vista da formação de estudantes surdos.

A pesquisa é importante por considerar que historicamente, diante das desigualdades de oportunidades de acesso e permanência, muitos surdos foram excluídos dos processos educativos e formativos, reféns de metodologias que ignoravam suas singularidades linguísticas e culturais, forçados a se adaptar e conviver com diversos estigmas. Entretanto, com a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 e o decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, que reconhece e regulamenta a Língua Brasileira de Sinais, orienta-se para novas perspectivas de compreender e respeitar o sujeito surdo, sua língua e cultura.

1. Participarão da pesquisa quatro surdos que concluíram cursos de licenciatura em Pedagogia à Distância, em universidades do Alto Vale do Itajaí, entre os anos de 2005 a 2015.

2. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada a partir de entrevista semiestruturada, com horário e local a serem definidos juntamente com os entrevistados, de modo a respeitar a disponibilidade e privacidade de todos os envolvidos. As entrevistas poderão ser realizadas em Língua Portuguesa ou em Língua Brasileira de Sinais. Se assim o for, serão filmadas e traduzidas para a Língua Portuguesa pela pesquisadora que é tradutora/intérprete de Libras. Após a transcrição dos dados, o texto será revisado pelos entrevistados, os quais poderão rejeitar, aceitar ou propor retificações. De posse do consentimento e aprovação final de todos, será realizada a análise dos dados.
3. Riscos: as entrevistas poderão gerar aos entrevistados certo nível de desconforto, entretanto, nada que fira a integridade física e moral dos mesmos. No caso disso acontecer, os procedimentos adotados serão os seguintes: conversar pessoalmente com os entrevistados e esclarecer que conforme o termo de consentimento livre e esclarecido, os mesmos poderão a qualquer momento desistir de participar da pesquisa. Também, se necessário, poderão ser encaminhados e acompanhados pela pesquisadora, até um setor psicológico mais próximo, sem despesas de custo para o entrevistado.
4. Benefícios: Espera-se, com a pesquisa, contribuir com a construção de conhecimento e subsídios que permitam gerar reflexões críticas sobre a formação de professores surdos em cursos de Pedagogia à Distância na região do Alto Vale do Itajaí. Desta maneira, acredito que a realização e socialização desta pesquisa, por meio de publicações científicas e participação em eventos ligados ao tema do projeto, contribuirá científica e socialmente com a comunidade acadêmica, a sociedade, a escola, professores, tradutores/intérpretes de Libras, pessoas que atuam ou convivem direta ou indiretamente com pessoas surdas e principalmente com estudantes e comunidade surda.

Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar por Marines Dias Gonçalves, responsável pela pesquisa no telefone _____, ou no endereço: _____.

Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa, junto à pesquisadora responsável pela pesquisa ou na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, ____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Marines Dias Gonçalves

Endereço para contato:

Telefone para contato:

E-mail:

Professora Orientadora: Lurdes Caron

Endereço para contato: Av. Castelo Branco, 170, Bairro Universitário, Lages (SC).

E-mail:

CEP UNIPLAC

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 – Bloco I - Sala 1226.

Bairro Universitário

Cep: 88.509-900, Lages-SC

(49) 3251-1086

Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com