

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO

LIANA FABÍOLA DE JESUS

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÃO DA
DISCIPLINA LIBRAS PARA FUTUROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

LIANA FABÍOLA DE JESUS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÃO DA
DISCIPLINA LIBRAS PARA FUTUROS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, curso de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico, para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

Área de Concentração: Processos e Produtos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico.

Ficha Catalográfica
Márcia Auzier
CRB 11/597

J58f Jesus, Liana Fabíola de.

Formação inicial de professores: contribuição da disciplina libras para futuros professores da educação básica. / Liana Fabíola de Jesus. – Manaus: IFAM, 2017.

121 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro.

1. Educação Tecnológica. 2. Formação de professores. 3. Libras. I. Guerreiro, Elaine Maria Bessa Rebello (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas III. Título.

CDD 371.33

AGRADECIMENTOS

Primeiro a DEUS, pelo dom da vida e pelo fortalecimento espiritual que me proporcionou sabedoria, resiliência e persistência para concluir mais essa etapa de formação profissional.

Ao meu esposo Rogério, pelo companheirismo, incentivo e pela presença constante na concretização de meus sonhos.

A minha linda e amada filha, pela compreensão das inúmeras ausências, principalmente na etapa final desta pesquisa. Com suas palavras “Mãe te amo”, fortalecia meu ser.

A minha mãe, no aconchego do seu lar em sua infinita sabedoria, com seus conselhos, carinho, amor e toda dedicação proporcionada a seus filhos.

Aos meus amados irmãos, ao apoio emocional e principalmente pessoal.

À amiga, Irmã Inês, pelas constantes orações oferecidas a minha família, esteve muito presente no início da caminhada e por motivos de saúde, se ausentou, mas estava presente com suas mensagens carinhosas e de acalento.

A minha turma 2015, companheiros de jornada, pela troca de experiências, por inúmeras conversas em momentos decisivos.

A minha querida orientadora Dra. Elaine Guerreiro, com seus ensinamentos, orientações dedicadas à pesquisa. Foi fundamental nessa jornada.

Ao IFAM, representado pelo MPET, a todos profissionais que se envolvem com muita dedicação, compromisso e principalmente responsabilidade, pela oportunidade a mim concedida, um sonho concretizado.

Às instituições de Ensino Superior IFAM, UFAM e UEA, representados pelos Professores, Acadêmicos, Coordenadores e Administrativo, que me acolheram e permitiram a realização da pesquisa de campo, meus sinceros agradecimentos.

À FAPEAM, pelo auxílio concedido, contribuindo financeiramente com a pesquisa.

Agradeço imensamente a todos envolvidos nessa caminhada de construção intelectual, essa realização só foi possível com ajuda de todos, pois, sozinha jamais seria possível.

Muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa intitulada “Formação Inicial de Professores: contribuição da disciplina Libras para os futuros professores da Educação Básica” ressalta um tema atual no contexto da educação inclusiva para educação de surdos no ensino básico, após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como segunda língua oficial no Brasil. Com a introdução da Libras nos currículos dos cursos de licenciatura, percebemos a necessidade de que esta disciplina deva proporcionar ao acadêmico (futuro professor) elementos que o qualifique para o seu desempenho em sala de aula. Os desafios encontrados por esses profissionais no exercício do magistério com o aluno surdo podem ser: barreira na comunicação, entendimento da cultura surda, metodologias de ensino que atendam às necessidades educacionais desses estudantes etc. Tendo em vista esse contexto, que é formar professores para trabalhar na diversidade educacional, indaga-se: Como o oferecimento da disciplina Libras está contribuindo para a formação do professor da Educação Básica para o ensino de alunos surdos? Nos propomos em identificar como a disciplina Libras e os recursos nela contidos, estão contribuindo na formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino, em três IES públicas da cidade de Manaus, bem como: Identificar nas instituições e cursos selecionados as disciplinas que tratam das questões que envolvam a educação especial e/ou inclusiva e Libras; Analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e as ementas das Disciplinas Educação Especial e Libras em três cursos de licenciaturas ofertadas pelas IES públicas; Verificar a percepção dos professores e acadêmicos quanto ao nível de relevância da disciplina Libras bem como o seu impacto na formação inicial dos futuros professores nas instituições selecionadas, e; Apresentação de uma proposta que contribua para a formação de professores que ministram a disciplina Libras na perspectiva inclusiva. Para o desenvolvimento desta pesquisa empregamos a metodologia de natureza exploratória e documental, além da pesquisa bibliográfica. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados, questionários, tanto para os professores formadores que ministram a Disciplina Libras, quanto para os acadêmicos que cursaram a referida disciplina. Os resultados indicaram ausência do trabalho prático em duas Instituições de Ensino Superior ou mesmo o desafio de emular os acadêmicos a fazerem reflexão/ação/reflexão; também entendemos que é urgente alinhar a teoria à prática, favorecendo o surgimento de contribuições que possam auxiliar no trabalho pedagógico, cuja pesquisa, necessita ser colocada em prática com as teorias, de acordo com a realidade educacional existente e sugerir melhorias, ações, métodos e materiais que possam realmente impactar positivamente na aprendizagem desses alunos necessitados de uma abordagem diferenciada. Finalizando esse estudo, elaboramos uma proposta didática e funcional, que resultou em um Produto intitulado: *Proposta Revisional da Ementa da disciplina Libras para os cursos de Licenciatura*, devidamente ampliada e revista, com significativa alteração de conteúdos e carga horária, tanto teórica quanto prática, desdobrando-a em duas disciplinas que se complementam e que, obviamente, a primeira se apresenta como pré-requisito da segunda, pela sua complementaridade, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação inicial do futuro professor.

Palavras-chave: Formação inicial do professor. Libras - Ensino superior. Educação Básica.

ABSTRACT

The research entitled "Initial Teacher Training: contribution of the Libras discipline to the future teachers of basic education" highlights a actual theme in the context of inclusive education for deaf education in primary education, after the recognition of the Brazilian Sign Language as the second official language in Brazil. With the introduction of Libras in the curricula of undergraduate courses, we see the need for this discipline to provide the academic (future teacher) with elements that qualify him for his performance in the classroom. The challenges that this professional will encounter in the exercise of teaching with a deaf student may be: communication barrier, understanding of the deaf culture, teaching methodologies that met the educational needs of these students, etc. In view of this context, which is to train teachers to work in educational diversity, we ask: How is the offering of the Libras discipline contributing to the formation of the teacher of Basic Education for the teaching of deaf students? We propose to identify how the Libras discipline and the resources contained therein are contributing to the initial formation of teachers to work with deaf students in the basic education network in three public HEIs in the city of Manaus, as well as: Institutions and courses selected disciplines that address issues involving special and / or inclusive education and Libras; To analyze the Pedagogical Projects of Courses (PPCs) and the menus of the Disciplines Special Education and Libras in three courses of degrees offered by the public HEIs and VERIFY the perception of academics and teachers as to the level of relevance of the Libras discipline as well as its impact on the initial training of future teachers in the selected institutions; Presentation of a proposal to revise the menu of the Libras discipline for Higher Education Institutions that offer undergraduate courses. For the development of this research we use the methodology exploratory beyond the bibliographical research. As an instrument of data collection, questionnaires, both for the training teachers who teach the Discipline Libras and for academics who attended said discipline. The results indicate absence of practical work in two Higher Education Institutions or even the challenge of emulating the students to make reflection / action / reflection, also, we understand that it is urgent to align theory with practice, favoring the emergence of Contributions that may help in the pedagogical work, whose research needs to be put into practice with theories, according to the existing educational reality and suggest improvements, actions, methods and materials that can positively impact the learning of those students in need of a differentiated approach . To finalize this study, we elaborated a didactic and functional proposal, which resulted in a Product titled: Revised Proposal of the Ples Discipline Menu for undergraduate courses, duly expanded and revised, with significant alteration of content and workload, both theoretical and practical , Unfolding it in two complementary disciplines and, of course, the first one presents itself as a prerequisite of the second, for its complementarity, with the intention of contributing to the improvement of the initial formation of the future teacher.

Keywords: Initial teacher training. Libras - Higher education. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Principais cursos de Licenciatura.	21
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição das Unidades de Institutos no Amazonas.	32
Quadro 2 - Cursos de Licenciatura ofertados no Campus Manaus Centro (CMC).....	32
Quadro 3 - Instalação de Unidades da Universidade Federal do Amazonas.....	33
Quadro 4 - Cursos de Licenciaturas ofertados pela UFAM - Campus Manaus.	34
Quadro 5 - Unidades dos Campi da UEA no Amazonas.....	35
Quadro 6 - Principais Documentos Educacionais Normativos Inclusivos.....	37
Quadro 7 - Papel da Escola de Ensino Regular.	41
Quadro 8 - Medidas inclusivas.	41
Quadro 9 - Disposição das Etapas de Levantamento de Dados.	51
Quadro 10 - Respondentes da coleta de dados.	53
Quadro 11 - Categoria de roteiro de questionário.	54
Quadro 12 - Disposição das Categorias elencadas.	55
Quadro 13 - Disposição das licenciaturas que ofertam a disciplina Libras por IES	56
Quadro 14 - Disposição das Disciplina de Educação Especial/Inclusiva por IES.	57
Quadro 15 - Análise dos PPCs dos Cursos de Licenciaturas por categorias.....	60
Quadro 16 - Ementário das disciplinas: Libras e Educação Especial/Inclusiva.....	62
Quadro 17 - Grupo 1: Acadêmicos.....	65
Quadro 18 - Respostas dos acadêmicos na entrevista.	71
Quadro 19 - Grupo 2: Professores formadores: Respostas atribuídas à primeira questão do questionário.	80

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual do número de IES e número de matrícula por Organização Acadêmica.	16
Gráfico 2 - Evolução do número de oferta dos cursos por grau.	17
Gráfico 3 - Distribuição de Funções de Professores na Educação Superior, por Grau de Formação na Região Norte.	24
Gráfico 4 - Grupo 1: Acadêmicos: Tipo de Escola Frequentada.	66
Gráfico 5 - Grupo 1: Acadêmicos: Critério de escolha de cursos de formação de professores.	67
Gráfico 6 - Grupo 1: Acadêmico/ Período que curso Libras.	69
Gráfico 7 - Grupo 1: Acadêmico / Fluência em Libras.	69
Gráfico 8 - Grupo 1: Acadêmico/ Curso de Extensão.	70
Gráfico 9 - Grupo 1: Acadêmicos/ Fatores Fundamentais na formação de Libras.	70
Gráfico 10 - Grupo 1: Acadêmico/ Análise da Lei e do Decreto que regulamentou a Libras.	72
Gráfico 11 - Grupo 1: Acadêmico / Características do surdo e do deficiente auditivo.	73
Gráfico 12 - Grupo 1: Acadêmicos/ Carga Horária da disciplina Libras é suficiente?	74
Gráfico 13 - Grupo 1: Acadêmicos/ Recursos didáticos para educação de surdos.	74
Gráfico 14 - Grupo 1- Acadêmico/ Condição do professor formador de Libras.	76
Gráfico 15 - Grupo 1- Acadêmico: Considera com Formação Adequada para o ensino do aluno surdo?.....	77
Gráfico 16 - Grupo 2: Professores formadores: Qualificação.	79
Gráfico 17 - Grupo 2: Professores formadores: Tempo de Magistério – Libras.	80
Gráfico 18 - Grupo 2: Professores formadores: Representatividade da fluência em Libras. ..	81
Gráfico 19 - Grupo 2: Professores formadores: Carga horária é suficiente?.....	82
Gráfico 20 - Grupo 2: Professores formadores: Forma de trabalho.	83
Gráfico 21 - Grupo 2: Professores formadores: Abordagens metodológicas.....	84
Gráfico 22 - Grupo 2: Professores formadores: Condição do professor de Libras.	85
Gráfico 23 - Grupo 2: Professores formadores: Formação adequada para aplicação da disciplina Libras.....	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADEME	Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental
CAS	Centro de Apoio a Pessoas Surdas
CEFET	Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica
CESB	Campanha para Educação do Surdo Brasileiro
CLAB	Unidade Lábrea
CMC	Unidade Manaus <i>Campus</i> Centro
CNERDV	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSC	Processo Seletivo Contínuo
SIS	Sistema de Ingresso Seriado
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR	14
1.1 Ensino superior.....	15
1.1.1 <i>Cursos de Licenciatura e a formação de professores</i>	20
1.1.1.1 Formação de professores	21
1.1.1.2 Perfil dos professores e alunos que buscam os cursos de licenciaturas	23
1.2 Breve reflexão sobre as novas tendências relativas à formação do professor.....	25
1.3 As instituições de ensino superior na cidade de Manaus	28
1.4 Caracterização das IES públicas.....	30
1.4.1 <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)</i>	31
1.4.2 <i>Universidade Federal do Amazonas (UFAM)</i>	33
1.4.3 <i>Universidade Estadual do Amazonas (UEA)</i>	34
CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS	36
2.1 Educação na perspectiva da Educação Inclusiva	36
2.2 Educação de Surdos.....	42
2.2.1 <i>Breve histórico sobre a educação de surdos</i>	42
2.2.2 <i>Definição de surdo e cultura surda</i>	44
2.2.3 <i>Língua Brasileira de Sinais na formação de professores e no fortalecimento da cultura surda</i>	45
CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 Problema.....	49
3.2 Métodos utilizados	50
3.3 Objetivos	51
3.3.1 <i>Objetivo Geral</i>	51
3.3.2 <i>Objetivos Específicos</i>	51
3.4 Lócus da pesquisa.....	51
3.5 Sujeitos da pesquisa.....	52
3.6 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa	53
3.7 Elaboração dos instrumentos da pesquisa	54
3.7.1 <i>Roteiro de questionários com os acadêmicos</i>	54
3.7.2 <i>Questionários de perguntas objetivas e subjetivas aos professores de Libras</i>	55
CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
4.1 Instituições e disciplinas que contemplam a Educação Especial/Inclusiva e Libras.....	56
4.2 Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs e Ementas	59
4.2.1 <i>Ementários</i>	61
4.3 Percepção de acadêmicos e professores quanto à relevância da disciplina Libras	65
4.3.1 <i>Caracterização do Grupo 1</i>	66
4.3.2 <i>Caracterização do Grupo 2</i>	77
CAPÍTULO 5: ELABORAÇÃO DO PRODUTO	87

5.1	Considerações iniciais com base na análise das ementas das 3 Instituições pesquisadas	87
5.2	Parecer avaliativo do produto	91
5.2.1	<i>Avaliação do produto pelo Parecerista 1 (UFAM)</i>	91
5.2.2	<i>Avaliação do Parecerista 2 (IFAM)</i>	91
5.2.3	<i>Avaliação do Parecerista 3 (UEA)</i>	92
	CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	99
	ANEXOS	107
	ANEXO A – Termo de Consentimento – Professores	108
	ANEXO B – Termo de Consentimento – Acadêmicos	109
	APÊNDICES	110
	APÊNDICE A – Questionário destinado aos Acadêmicos	111
	APÊNDICE B – Questionário destinado aos Professores	114
	APÊNDICE C – Modelo da Proposta Revisional da Disciplina Libras I	116
	APÊNDICE D - Modelo da Proposta Revisional da Disciplina Libras II	118
	APÊNDICE E – Parecer Avaliativo do Produto	119

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Formação Inicial de Professores: contribuição da disciplina Libras para os futuros professores da Educação Básica”, ressalta um assunto atual no contexto da educação inclusiva para educação de surdos no ensino básico, após o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pela Lei de nº 10.436 de 22 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) que foi regulamentada pelo Decreto de 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005).

Para que haja ensino com qualidade, faz-se necessário que o professor tenha maior empenho no processo de ensino, que incorpore conteúdo para solucionar a barreira da comunicação, conhecer o que é ser surdo e quais as metodologias de ensino que atendem as necessidades educacionais desses estudantes. Considerando o exposto, nasce o problema pautado na pergunta: Como o oferecimento da disciplina Libras está contribuindo para a formação do professor da Educação Básica para o ensino de alunos surdos?

Para entender esse problema nos propusemos a conhecer como a disciplina Libras e os recursos nela contidos, estão contribuindo para a formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino, sendo este nosso objetivo geral. Considerando a brevidade de tempo disponível para o desenvolvimento neste estudo e o número de instituições de nível superior que oferecem formação de professores, selecionamos apenas as instituições públicas da cidade de Manaus, norteados pelos objetivos específicos a saber: Identificar nas instituições e cursos selecionados as disciplinas que tratam das questões que envolvem a Educação Especial e/ou Inclusiva e Libras; Analisar os Projetos Pedagógicos de cursos (PPCs) e as ementas das disciplinas Educação Especial e/ou Inclusiva, em três cursos de licenciaturas ofertadas pelas IES públicas, na cidade de Manaus; Verificar a percepção dos professores e acadêmicos quanto ao nível de relevância da disciplina Libras bem como o seu impacto na formação inicial dos futuros professores nas instituições selecionadas; e Apresentação de uma proposta que contribua para a formação de professores que ministram a disciplina Libras na perspectiva inclusiva.

A proposta metodológica é qualitativa, onde busca descrever e compreender determinado fenômeno, portanto exploratória, no sentido de pesquisar como se dá essa formação, e com caráter descritivo em relação à tessitura do cenário em questão com a finalidade de conhecer a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação de surdos na cidade de Manaus.

Quanto aos meios, utilizamos a pesquisa bibliográfica ao empregar levantamento dessa temática no contexto local; pesquisa documental nas análises dos documentos institucionais como o Projeto Político do Curso, bem como as Ementas dos cursos de licenciaturas em Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa; e de campo, para investigar *in loco* através dos instrumentos de coleta, os questionários, com os acadêmicos que já haviam cursado a disciplina Libras no ano de 2016, com o fito de aferir se em cada PPC e nas Ementas dos cursos, consta a preocupação com os conteúdos relativos à pessoa com deficiência.

Neste sentido, estruturamos esta pesquisa em eixos epistêmicos: Formação de Professores, Cursos de Licenciatura, Ensino de Surdos e Educação Inclusiva. Estes eixos possibilitaram a sistematização das ideias que permeiam a importância do processo de formação dos professores para a educação especial, especificamente para o ensino de alunos surdos.

Este estudo foi realizado em três instituições de nível superior, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM); Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e; Universidade Estadual do Amazonas (UEA), todas entidades públicas na cidade de Manaus, nos cursos de Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa respectivamente.

Pelo fato da abrangência dos processos formativos, o foco da pesquisa foi direcionado para educação de surdos. A delimitação se deu por afinidade com o tema, pela ótica da diversidade, pois, entendemos que a educação inclusiva é um movimento mundial e que atualmente está sendo pauta de discussão e regulamentação nos espaços escolares.

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos a saber: o primeiro capítulo, trata da Formação Inicial de Professores no Ensino Superior, contemplando na primeira seção, a contextualização, o Ensino Superior e o desdobramento dos Cursos de Licenciatura, tais como as leis que norteiam e amparam o ensino superior; na segunda seção são mencionados os aportes teóricos que trazem contribuições relevantes para fundamentar a pesquisa e em seguida foram abordadas as Instituições de Ensino Superior com as suas caracterizações. Também foi realizada uma breve reflexão sobre as novas tendências relativas à formação do professor.

O segundo capítulo foi dedicado à formação de professores e políticas públicas inclusivas, perpassando pela educação na perspectiva da Educação Inclusiva e Educação de Surdos.

Adentrando ao terceiro capítulo este é dedicado ao processo metodológico e suas nuances, abrangendo o problema, objetivos, *lôcus* e sujeito da pesquisa, elaboração dos instrumentos utilizados na pesquisa como os questionários adotados.

Para o quarto capítulo reservamos os resultados e discussão em todos os seus desdobramentos que culminaram com o encaminhamento ao quinto e último capítulo com a Elaboração do Produto. Além disso a pesquisa contou com o item reservado para a Conclusão, Considerações finais e os documentos em apêndices.

Finalizando, o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado ao se identificar nas Instituições e cursos selecionados as disciplinas que tratam das questões que envolvem a Educação Especial ou Inclusiva e a Libras, ao analisar os PPCs e as ementas das disciplinas elencadas, visualizamos, a carga horária, conteúdos a serem ministrados, as lacunas identificadas nestes mesmos conteúdos, para em seguida apresentarmos uma proposta de revisão da ementa da disciplina Libras, calcada na legislação vigente e com a ampliação de conteúdos extraídos de vários PPCs, com vista a oferecer uma proposta coerente, didática e funcional que contribua para melhorar a formação inicial do futuro professor.

CAPÍTULO 1: FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

A Formação Inicial de Professores no Ensino Superior, conforme exarado no Artigo 3º da Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015), do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), onde estão definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e para a Formação Continuada, explica a obrigatoriedade do preparo e desenvolvimento de profissionais para exercerem o magistério na educação básica¹, em suas etapas (Educação Infantil, Educação Fundamental e Ensino Médio), além das modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Profissional e Técnica de Nível Médio, Educação Escolar Indígena, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola e, por fim, Educação à Distância.

Ainda citando a Resolução nº 2/2015, em seu Artigo 10, a formação de professores far-se-á em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada), define que esta formação se destina:

[...] àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica, em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas, nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre os estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e em experiências anteriores em instituições de ensino.

Depois de realizadas as considerações iniciais referentes à formação inicial, parte-se da premissa de que esta formação é a primeira graduação feita pelos estudantes que concluíram o Ensino Médio e que optam em dar continuidade em seus estudos em nível superior. Cabe esclarecimento que a Formação Continuada, dá-se após a conclusão do ensino superior àqueles que se determinam na busca contínua de sua formação, tais como cursos de pós-graduação, cursos de aperfeiçoamento, cursos de idiomas e outros.

Esse tópico pretende introduzir a pesquisa referente à formação inicial a partir do conceito anteriormente referido, perpassando pelo Ensino Superior e cursos de licenciatura, bem como pelas instituições de ensino superior na cidade de Manaus credenciadas pelo e-Mec, para, através deste levantamento entender a situação das IES selecionadas para a pesquisa. A Legislação referida prevê uma formação de qualidade, preferencialmente presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

¹ Cury (2008) explica que a educação básica é um direito e uma forma de organização da educação nacional, abrangendo a educação infantil, fundamental e médio, progressivamente obrigatório, tendo sua origem na Constituição Federal de 1988.

Na comunidade científica devemos suscitar discussões quanto à formação inicial de professores que levem a mudanças pela valorização profissional da categoria. Tendo em vista esses pontos, discutiremos os aspectos políticos, epistêmicos e metodológicos dessa formação a fim de possibilitar compreensão crítica e científica a respeito do tema.

1.1 Ensino superior

O Ensino Superior significa para os estudantes concludentes do Ensino Médio a porta de acesso à melhoria social e profissional dos que anseiam pela ascensão na qualidade de vida e outras oportunidades, antes consideradas como impossíveis ou de difícil acesso. Isto ocorre em razão das ofertas dos programas educacionais pelo governo federal com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Processo Seletivo Contínuo (PSC), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para todos (PROUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), pelo governo estadual do Amazonas, com o Sistema de Ingresso Seriado (SIS). Na esfera municipal, contamos com o Programa Bolsa Universidade.

Existem outros elementos previstos como a distribuição de cotas nas IES, o que, de certa forma, propicia o acesso aos estudantes quando insertos nas cotas previstas por lei, tais como cota para negros, pessoas com deficiência, indígenas, dentre outras.

Apesar de o ensino superior, no Brasil, ainda apresentar muitos pontos a serem revistos e melhorados, inegável dizer que a disseminação desses cursos através das instituições de ensino superior que estão alocadas na cidade de Manaus e em grande parte dos municípios, significa um facilitador para o acesso à conquista de almejada carreira profissional, ainda que essa formação a que estará submetido, esteja eivada de lacunas, longe do ideal da qualidade do ensino previsto nas políticas públicas vigentes, este acesso, representa um ganho substancial para o estudante de baixa renda, em especial.

De acordo com o Censo extraído do INEP/Deed, sobre o Perfil da Educação Superior em 2013, os registros encontrados totalizaram em 2.391 (duas mil, trezentas e noventa e uma) instituições de ensino superior, com uma evolução discreta em relação à 2010, mas com declínio em relação à 2012 (Tabela 1).

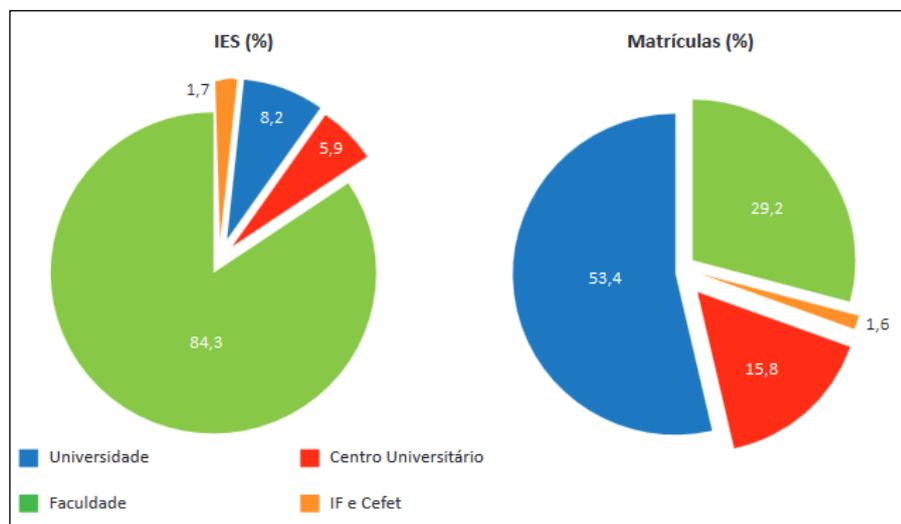
Tabela 1 - Evolução do número de IES por Categoria Administrativa.

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2010	2.378	99	108	71	2.100
2011	2.365	103	110	71	2.081
2012	2.416	103	116	85	2.112
2013	2.391	106	119	76	2.090

Fonte: INEP (2013).

Desse total, 2.016 (84,3%) instituição da organização acadêmica Faculdade, enquanto que as Universidade têm apenas 8,2%, porém, apesar desse pequeno percentual, possuem um maior número de matrículas (Gráfico 1).

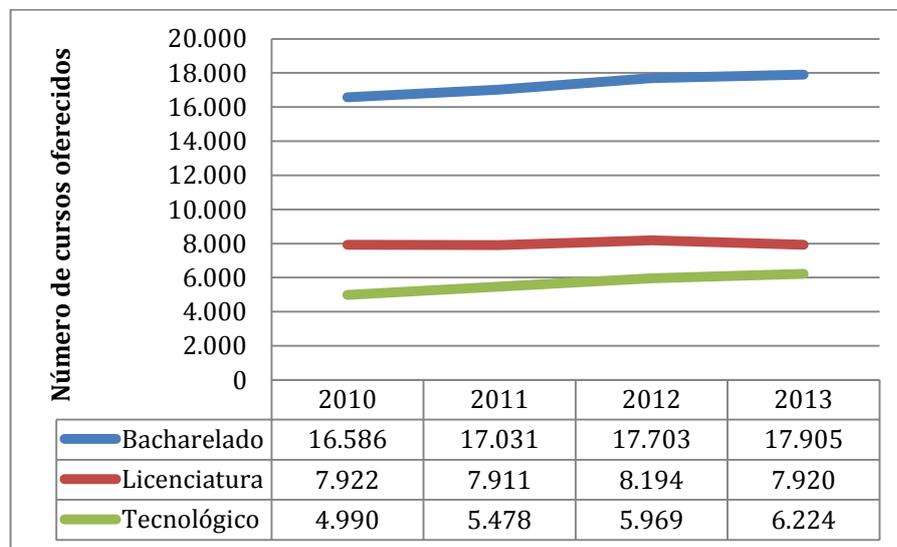
Gráfico 1 - Percentual do número de IES e número de matrícula por Organização Acadêmica.



Fonte: INEP (2013).

Ainda de acordo com os dados do INEP (2013), existiam na época 32.049 (trinta e dois mil e quarenta e nove) cursos de graduação oferecidos pelas IES nos graus de bacharelado (55,87%), licenciatura (24,71%) e tecnológicos (19,42%). Nesses dados estão incluídos tanto os cursos oferecidos na forma de ensino presencial (96,07%) quanto à distância (3,93%). Os cursos oferecidos mostram um crescimento nos graus de bacharelado e tecnológico, mas, uma variação nas licenciaturas, como pode ser observado no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução do número de oferta dos cursos por grau.



Fonte: Elaboração própria baseado em dados do INEP (2013).

Com este panorama, entendemos o ensino superior como um subsistema do Sistema Nacional de Educação, englobando os diferentes tipos e processos de ensino e aprendizagem, proporcionados por estabelecimentos de ensino pós-secundário com credenciamento pelas autoridades competentes a se constituírem como instituições de ensino superior, facultado o acesso àqueles que preencherem os requisitos exigidos (BRASIL, 2016). O interesse neste estudo são os cursos de Licenciaturas oferecidos na forma presencial.

Fabrini (2011) relata que, anteriormente à Lei nº 12.796², de 4 de abril de 2013, os professores que atuavam na rede básica de ensino eram portadores apenas do diploma do ensino médio, em curso de Magistério ou Pedagógico. Em 2013, a Comissão de Educação no Senado Federal, aprovou um projeto de lei tornando obrigatória a formação universitária para os professores exercerem suas atividades de ensino na pré-escola e nas primeiras cinco séries do ensino fundamental. Com a promulgação do projeto em Lei, ficou estipulado o prazo de 6 (seis) anos para o professor adquirir a formação de nível superior; caso este prazo não seja cumprido, o professor seria considerado inabilitado para o exercício da função.

Desta forma, a Lei de Diretrizes e Bases, foi alterada pela vigência da Lei nº 12.796/2013, passando seu Artigo 62 a vigorar com a seguinte redação:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos

² Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2013).

Após tratar da formação do professor como introdução ao assunto, pretendemos contribuir com algumas reflexões acerca da configuração da docência na atualidade, que exige dela ações diversificadas que transcendem a sala de aula, envolvendo várias dimensões do professor, como a diversidade sociocultural, a subjetividade, a necessidade da formação inicial e continuada, alterações ocorridas e exigidas nas relações entre o professor e o aluno, o complexo paradigma da escola inclusiva, entre tantos outros aspectos que fazem parte do cotidiano do professor, transformando sua vivência em desafios a serem suplantados (DINIZ; CUNHA; AZEVEDO, 2011).

Conforme Mendes (2010), o interesse em estudar o Ensino Superior tem crescido fortemente nos últimos anos e os estudos sobre a formação de professores crescem progressivamente desde o século XX. O mundo vem sofrendo rápidas transformações, nas quais a sociedade passou a buscar uma definição das funções da educação superior para superar os seus próprios equívocos funcionais (DELORS, 2000), por essa razão é que se torna necessário entender as instituições universitárias em suas verdadeiras funções.

De acordo com Brito (2004), a partir do advento do ensino superior no Brasil, em 1909, com a Escola Universitária Livre de Manáos, a universidade passou a ser considerada como meio centralizado responsável por alcançar a tão almejada qualificação profissional por parte dos pretensos candidatos à formação superior, dentre os cursos ofertados à época.

Essa nova roupagem na formação do ensino dos licenciados objetiva promover uma discussão entre os professores dos cursos de formação básica e profissional, que diante da complexidade das novas exigências mencionadas anteriormente, têm o compromisso de participar de reflexões, cujos resultados promovam ações formadoras das novas gerações de professores, com habilidades e competências adequadas às exigências educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, avaliar um modelo organizacional universitário a ser futuramente adotado nas mais diferentes instituições de ensino superior, pode representar um espaço de construção de um campo de aprendizado profissional. Esse eixo formador pode oportunizar a comunicação/socialização no qual refletirá na vida acadêmica dos licenciados, cujos resultados promoveriam e criariam condições que elevassem a qualidade do ensino adquirido, onde as ações e análises poderiam representar parâmetros avaliativos eficazes (BRANCHER, 2001).

A proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015) é aplicar à formação de professores para exercer o ofício nas modalidades de ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também nas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos – EJA; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do Campo; Educação Escolar Indígena; Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola), com abrangência nas diferentes áreas do saber e fazendo uma articulação entre elas - Interdisciplinaridade.

É um grande desafio, porém o profissional da área da educação com formação diferenciada transita por cursos de licenciaturas com propostas político-pedagógicas em cujas grades curriculares estão contemplados conteúdos das áreas específicas de cada habilitação em consonância com a legislação vigente. Assim, é comum a preocupação quanto à qualidade das licenciaturas, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, em seu Capítulo V - Da Educação Especial, preconiza em seu Art. 59 que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Entendemos, portanto, que a qualidade da formação inicial de professores refletirá diretamente na educação básica. Considerando a diversidade do espaço escolar de seu alunado, o Decreto Federal nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), determinou em seu Capítulo II a inclusão de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a partir de dezembro de 2005, como disciplina curricular.

Art. 3º - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do Sistema Federal de Ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º - Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º - A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Nota-se que a inserção de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores se consubstancia em um grande avanço e respeito quanto à diferença linguística do surdo. Ainda de acordo com o Decreto anteriormente mencionado, as IES possuem prazos para inserção da disciplina, conforme o Art. 9º:

A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em 25% (vinte por cento) dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em 65% (sessenta e cinco por cento) dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em 80% (oitenta por cento) dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em 100% (cem por cento) dos cursos da instituição (BRASIL, 2005).

Considerando que já estamos em 2017, esse prazo está vencido. Ou seja, as reformulações curriculares necessárias transformando a Libras como disciplina obrigatória já devem ter sido realizadas pelas IES. Em suma, os cursos de licenciatura devem oportunizar aos licenciados, a disciplina Libras, abordando questões pertinentes à cultura e identidade da pessoa surda.

1.1.1 Cursos de Licenciatura e a formação de professores

Nas pesquisas sobre o conceito do termo “licenciatura”, encontramos na fonte histórica das Políticas Nacionais, o Parecer nº CNE/CP 21/2001 (BRASIL, 2001), com a seguinte definição: caracteriza-se Licenciatura como uma licença ou autorização concedida por uma autoridade pública competente para exercer uma atividade de cunho profissional, de acordo com a legislação. Por sua vez, Gatti (2010, p. 1359) caracteriza as licenciaturas como:

[...] cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje.

Ressalta-se aqui, a grande importância dos cursos incluídos no rol das licenciaturas ofertadas pelas instituições de ensino superior, que devem preparar os professores para a formação de multiplicadores do ensino. É através da educação que se formam cidadãos conscientes, críticos e reflexivos, contribuindo para formação de indivíduos responsáveis, solidários, cômicos de seus direitos e deveres, enfim, aptos a exercerem a cidadania em sua plenitude. Ademais, sem professores inexitem as outras profissões, pois é na ministração do conhecimento que se formam outros profissionais com atuação nos mais diversos setores.

A respeito das características dos cursos, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, reporta-se à sua duração e carga horária com um total de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sendo 2.200 (duas mil e duzentas) horas para a execução das atividades científico-acadêmicas conforme o projeto de cursos de cada instituição, 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino ao longo do curso, 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado e 200 (duzentas)

horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico. O curso poderá ser realizado em 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos.

Como ilustração apresentamos a Figura 1 que exemplifica os principais cursos de licenciatura que têm como objetivo preparar o licenciando para a educação básica na UFAM. Diante do cenário local da cidade de Manaus, que será abordado em outro capítulo dessa dissertação, é cabível afirmar, como mostra a Figura 1, que existe uma organização estrutural e direcionamento dos cursos de licenciaturas, bem como a inclusão de mais um curso de Letras direcionadas ao ensino da pessoa surda

Figura 1 - Principais cursos de Licenciatura.



Fonte: Elaboração própria, com base na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Dentre os diferentes cursos de graduação em licenciatura existentes, além da matriz curricular completa e abrangente, essa sistematização dos eixos que separam a natureza dos cursos de licenciatura, apresentam, em geral, o intuito de oportunizar aos licenciados abordar questões pertinentes à política, e às diversidades culturais e sociais. Essa identidade sociocultural nos quais estão envolvidos todos os cursos de licenciatura, consolida um espaço de aprimoramento de discussões permanentes com as escolas, sendo um instrumento importante no processo educativo que permeia a formação de professores, em uma perspectiva metodológica.

1.1.1.1 Formação de professores

Tanto a formação de professores, nos mais diversos cursos de licenciaturas, quanto à avaliação educacional institucional são elementos que envolvem essa rede complexa que visa inserir a educação em um escopo maior, porém não menos complexo que é o ensino superior. O interesse em dar enfoque substancial para o ensino superior justifica a importância de se analisar e debater sua realidade como forma de buscar a qualidade não apenas do ensino superior em si, mas a qualidade refletida no ensino realizado por esses licenciados.

Como se observa na Lei nº 12.796/2013, para atuação em sala comum exige-se no mínimo o nível superior. Ribeiro (2011) aponta evidentes melhorias na veiculação quanto ao

aperfeiçoamento profissional dos professores principalmente com essa lei cujo trecho supracitado (Lei Nº 9.394/1996) se apresenta notavelmente como regulamento para a formação adequada dos atuantes da educação básica escolar brasileira.

Contudo, Ribeiro (2011) salienta que além desse aspecto, “as dimensões pedagógicas e epistemológicas não devem ser negligenciadas, já que se acredita que são elas que fornecerão subsídios iniciais para uma boa prática docente”.

Pode-se verificar que há um claro consenso entre a comunidade científica acerca da importância de uma boa formação inicial para os futuros professores que irão atuar na Educação básica. Todos esses aspectos partem inicialmente de um eficiente curso de licenciatura, tendo em vista que essa é a base que irá fornecer suportes necessários para exercer a profissão e o êxito na qualidade progressiva da educação.

Ademais, além da necessidade precípua de uma boa formação para os professores, devemos considerar que, para o exercício da profissão, estes irão se deparar com a recepção de estudantes com necessidades educacionais especiais, sendo de extrema importância a implementação e criação de grades e matrizes curriculares em todas as etapas de escolarização, fundamentos de inclusão desta como disciplina curricular nos mais diversos cursos de licenciatura de Pedagogia (Educação Especial), Fonoaudiologia e nas demais licenciaturas que envolvam o ensino pedagógico (BARBOSA, 2007).

O aparato e instrumentalização da inclusão dentro do ensino pedagógico devem estar previsto obrigatoriamente na grade curricular do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e de qualquer curso superior oferecido por universidades e faculdades que estejam credenciadas pelo Ministério da Educação, com o objetivo de formar os alunos graduandos numa perspectiva mais inclusiva, para que eles possam atuar ou conviver futuramente com sujeitos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) e saber como trabalhar com este público (BRASIL, 2005).

Nesse aspecto, o desafio da educação brasileira não se resume a estimular crianças e adolescentes a aprender. Exige, também, encontrar quem se disponha a ensiná-los. As atribuições do professor, independentemente do segmento educacional onde irá atuar, definem não apenas a função em que irá exercer, mas reforçam o papel, sua definição e o apoio da legislação vigente para garantir a efetividade do trabalho deste profissional e êxito nos resultados alcançados.

1.1.1.2 Perfil dos professores e alunos que buscam os cursos de licenciaturas

É de suma importância expor as nuances que perpassam os cursos de licenciatura, uma vez que pesquisas recentes apontam que o índice de escolha para diversos cursos de licenciatura por parte de jovens pré-candidatos nas universidades está diminuindo. Nas últimas décadas, a perda de interesse dos jovens pela carreira de professor dificultou a seleção de educadores em quantidade e qualidade suficientes para garantir o salto de desempenho que se espera nas escolas.

Quanto ao perfil, a pesquisa de Silva (2014), sobre *O Novo Perfil do Estudante de adentram nos cursos de Licenciaturas*, indica que os alunos de ensino superior de cursos de licenciatura chegam a um denominador em comum: a grande maioria dos discentes de literatura em geral já atuava na educação, muito embora a maioria deles fossem iniciantes na carreira de professores, cuja resultado está explicitado na citação de Mendes (2006, p. 60):

Pode justificar a escolha por um curso de graduação em licenciatura, independente da área. É evidente que essas experiências profissionais certamente fazem parte do processo de formação e, com certeza, aqueles que já trabalhavam nas escolas, mesmo que não atuassem como professores, já vivenciavam experiências educacionais, tanto positivas quanto negativas, ligadas às questões da avaliação da aprendizagem e, desse modo, já traziam conhecimentos tanto teóricos quanto práticos sobre a temática da avaliação.

Um estudo sobre Atratividade da carreira docente no Brasil, publicado pela Fundação Carlos Chagas (2009), apontou o baixo interesse de alunos na escolha de curso superior de licenciatura, no qual resultou em apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio, conforme demonstrado pela pesquisa. Ocorre o fenômeno da perda da atratividade pela carreira de professores no Brasil e o magistério brasileiro segue caminho inverso ao dos países desenvolvidos. Percebe-se que o ingresso de alunos nas universidades e faculdades para o curso de Licenciatura é uma escolha de poucos. Além disso, os poucos que optam por esse curso, logo se veem desmotivados a continuarem seu curso, trancando-os, elevando com isso o índice de evasão no ensino superior.

Por essas razões, elencadas anteriormente, atualmente os jovens que ingressam no ensino superior, pouco optam por cursos de licenciatura, além de outros motivos como os baixíssimos salários, desvalorização do profissional, ausência de voz pelo professor no contexto social, desrespeito à integridade física e emocional do professor dentro e fora de sala de aula, pois são notórias as agressões vividas por esse profissional do ensino.

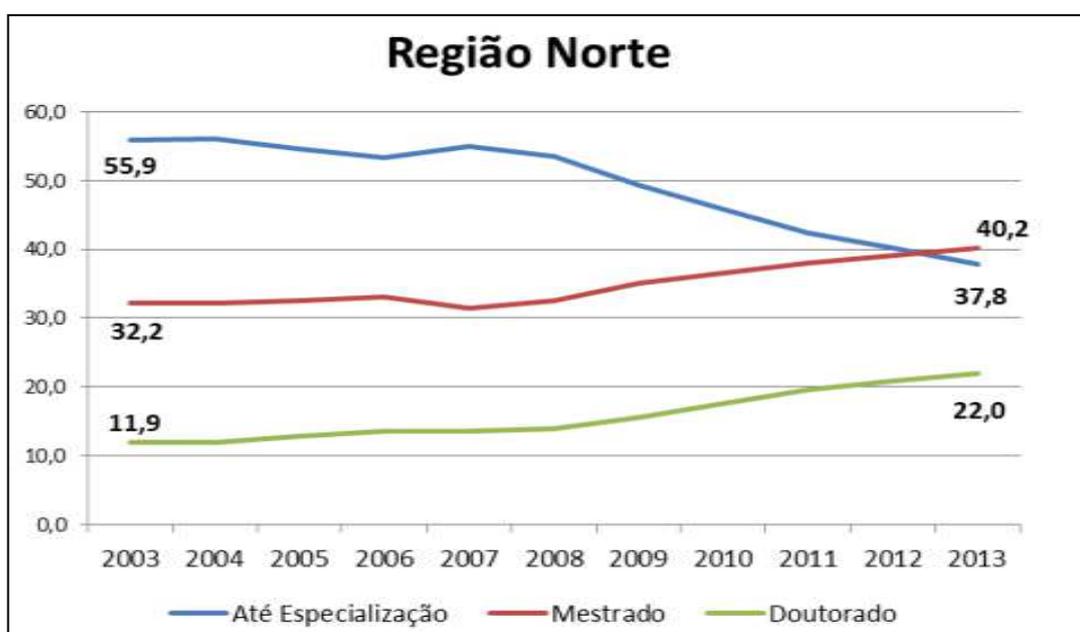
Os recentes dados publicados pelo Censo de Educação Superior de 2013, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) confirmaram uma tendência sombria para o futuro do país: o “apagão de professores” nas escolas. O fenômeno

ocorre porque, pelo quarto ano seguido, declina o número de estudantes que procuram cursos de licenciatura. Conseqüentemente, o Brasil tem formado menos professores de acordo com INEP (2014).

Segundo a mesma fonte (INEP), no período 2012-2013, a matrícula cresceu 4,4% nos cursos de bacharelado, 0,6% nos cursos de licenciatura e 5,4% nos cursos tecnológicos. Os cursos de bacharelado têm uma participação de 67,5% na matrícula, enquanto os cursos de licenciaturas e tecnológicos participam com 18,9% e 13,7%, respectivamente (BRASIL, 2014). É nítida a verificação de uma progressiva e elevada ascensão na escolha dos futuros universitários para os cursos de bacharelado e tecnológico, onde decresce desproporcionalmente a escolha por cursos de graduação em licenciatura, com menos de 1% do quantitativo de jovens que ingressarão no ensino superior. Esses dados foram brevemente comentados no item 1.1 desta dissertação.

Do ponto de vista quanto à formação especializada e continuada, de acordo com os dados obtidos do censo da Educação Superior de 2013, no cenário regional, enfocando de modo pontual a Região Norte, nos últimos anos decresceu o número de professores com magistério que ingressaram em curso em nível de pós-graduação *lato sensu*. Conforme apresentado no Gráfico 3, de 2003 a 2013, houve uma diminuição de professores com especialização, mas apresentou um aumento nos níveis de mestrado e doutorado.

Gráfico 3- Distribuição de Funções de Professores na Educação Superior, por Grau de Formação na Região Norte.



Fonte: MEC/INEP (2013/2014).

Essa forte preferência dos professores nos últimos anos, possivelmente, tem uma relação quanto a melhores oportunidades de salários e condições de trabalho, para os portadores desta qualificação.

Verificamos que os alunos dos cursos de licenciaturas serão, em parte, os responsáveis pela excelência ou fracasso da educação básica brasileira, reputando a eles uma grande responsabilidade, sobretudo, quando se trata da educação de alunos surdos. A matriz curricular a que esses futuros professores estão submetidos, para a sua formação, representa elemento-chave no desempenho dentro e fora de sala de aula.

Em vários documentos internacionais, conforme relata Michels (2006), está destacada a importância do papel dos professores para responderem as demandas por “novas” tarefas da educação. É nítido verificar a grande responsabilidade que os profissionais da educação têm, concernente não apenas à qualidade do ensino, mas a implementação de novas estratégias que visem à melhoria da educação. Assim, a seguir serão apresentadas breves considerações sobre as tendências que surgiram em meados do século XX, com intuito de contribuir na formação do professor.

1.2 Breve reflexão sobre as novas tendências relativas à formação do professor

O campo da formação do professor, no final do século XX, vê-se permeado por inúmeras teorias que fundamentam o modo de ver, apreciar e investigar o trabalho docente. Vários estudiosos vêm pesquisando com base no conhecimento profissional a partir de uma variedade de perspectivas teórico-metodológicas. Tais estudos, incorporam nos debates no campo da Educação, repercutindo para compreensões sobre o que o professor pensa e sobre como aprende a ser professor.

Assim, Ghedin (2009), realizou um estudo onde procurou identificar conceitos que perpassam o campo da formação docente, na qual tenta compreender o que as pessoas entendem desse processo no qual elas são sujeitos e objetos na construção de conhecimento do professor. Com a pesquisa, Ghedin, identificou vários conceitos que o mesmo denomina de Tendências na Formação de Professores, apresentadas pelos conceitos centrais: **Saber docente, reflexão na prática, pesquisa no ensino e competências na formação.**

Para melhor entendimento sobre os conceitos propostos por Ghedin (2009), realizamos várias pesquisas de estudiosos, entre os quais estão André e Pesce (2012), Lüdke (2001), Sozo e Poças (2012), Jalbut (2011). No entanto, resolvemos permanecer com os mesmos termos e a refletir a partir de suas origens. Inicialmente, explica-se que essa

expressão **Saber docente**, surgiu na obra publicada em 1991 de Tardiff, Lessard e Lahaye, intitulada “Teoria & Educação” (LÜDKE, 2001) que o desdobra em quatro seguimentos como: **Saberes da formação profissional** que se constitui no conjunto de conhecimentos pedagógicos conectados com as técnicas e métodos de ensino que se traduz no saber fazer. Em seguida, Tardiff apresenta os **Saberes disciplinares** que se compõem dos saberes diversos do conhecimento, como linguagem, ciências exatas etc. Outro aspecto se refere aos **Saberes Curriculares** que englobam a gestão dos conhecimentos a serem transmitidos aos estudantes, denominados, também, como Saberes disciplinares (Disciplinas) e, por fim, os **Saberes Experienciais**, resultantes das atividades realizadas pelos professores nas instituições educacionais (Experiências) (TARDIFF, 2002).

Tratando ainda dos saberes, a partir desse início demandado por Tardiff (2002), outros saberes surgiram nas obras de Pimenta (2002, 2009), Gauthier (1999), Shulman (1987) atuando na investigação de como esses saberes podem contribuir para o desenvolvimento profissional do docente. Porém, assim como nos deparamos com autores consagrados favoráveis a essa tendência, encontramos também outros estudiosos na contramão desse pensamento, como Arce e Duarte que têm uma visão oposta aos anteriores citados, entendendo que esses saberes podem significar um recuo na concepção da formação do professor, ajustável ao neoliberalismo.

Dando continuidade ao panorama de alguns teóricos que abordam a formação docente, a partir da iniciativa de Tardiff relativa aos saberes, outros autores se debruçaram sobre as **Competências na formação**, como Philippe Perrenoud (1993, 1999), que entende e reconhece que os professores, além dos saberes, possuem competências profissionais que extrapolam o domínio dos conteúdos levados à ensinamento, sem excluir a ideia de que os professores precisam, de acordo com a evolução e exigência da atualidade, das competências exigidas para a lida com um público mais difícil, e que antes eram reservadas apenas a uma classe de professores que detinham a habilidade para tal mister (PERRENOUD, 2001).

Em seguida, abordamos a **Reflexão na prática**, que se inicia com as reflexões de Schön (1983) que trata da concepção da racionalidade prática, calcado nas contribuições iniciais de John Dewey. A partir de 1990 as ideias de Schön se propagaram no Brasil, por volta de 1992, com a obra de Antonio Nóvoa, no ano de 1992, momento em que se dá início à prática reflexiva no ensino e na formação docente. Outros autores contribuem para o desenvolver do professor-reflexivo, tais como: Zeichner (1993), Pérez Gómez (1995), Claxton (2005), Canário (2006), Nóvoa (1995) e Giroux (1997).

A prática reflexiva teve origem no conceito de reflexão oriunda das situações de ensino onde Schön referencia Dewey no início do século XX, ao distinguir o ato humano reflexivo e a rotina. O professor dentro de sua rotina, empregará a reflexão buscando encontrar o equilíbrio, não se obrigando a refletir sobre tudo, mas construindo gradativamente sua prática de modo reflexivo (JALBUT, 2011). Essa prática é passível de ocorrer em variados momentos da formação, seja na inicial ou continuada, onde os alunos praticam na presença de um tutor, onde ele pode demonstrar e solicitar aos alunos que o imitem.

Neste contexto o conhecimento prático embute a capacidade de o professor manejar a complexidade e resolver problemas práticos, entendendo-se como processos de reflexão na ação, na ótica de Schön (1983). O docente reflexivo constrói seu próprio conhecimento, incorporando e ampliando o conhecimento da racionalidade técnica (JALBUT, 2011).

Quanto à **Pesquisa no Ensino**, Pedro Demo aponta para indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, assim como o caráter formador que reveste a atividade de pesquisa (DEMO, 1991; 1994; 1996). Quanto a esse aspecto, destaca-se a autora Marli André, inspirando a prática da pesquisa por meio de pesquisadores da universidade e professores da rede pública (ANDRÉ, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999).

A pesquisa possibilita ao sujeito-pesquisador, refletir sobre a prática educacional e de buscar conhecimentos, habilidades, atitudes e relações, dentre outras, que auxiliem a capacitação no exercício da docência, fazendo parte do processo de emancipação das pessoas ao utilizar ferramentas que instigam a uma leitura crítica da prática docente e o superar de dificuldades, entendendo-se mais independente do poder sociopolítico e econômico, e assim, sentir-se mais livre para tomada de decisões (ANDRÉ; PESCE, 2012).

Diante desse panorama propiciado pela pesquisa, a autora dela se utilizando, é instigada, constantemente a assimilar novos conhecimentos, levando à uma posição mais crítica e reflexiva, impedindo que o docente se aliene e a tudo aceite sem discernimento relativo ao sistema educacional do qual é parte integrante. Consequentemente, essa atitude se refletirá nos estudantes que se constituem em parte integrante do processo de formação, transformando-se em multiplicadores desse modo de ensinar.

Essa perspectiva representa uma possibilidade para o professor tomar consciência da necessidade de analisar e avaliar sua prática, compreendendo o relacionamento com as condições educacionais e sociais, de modo a encontrar vertentes para o desenvolvimento dos saberes comuns à docência.

Assim, as novas tendências surgidas no século XX, foram apresentadas para conhecimento e breve entendimento acerca da temática proposta, entendendo-se que as tendências como o **Saber docente, a reflexão na prática, a pesquisa no ensino e as Competências, na formação**, em seus conteúdos, servem para contribuir com a formação do profissional docente, seja no formato inicial ou continuado, agregando valores epistemológicos a essa formação.

A seguir, apresentamos um breve panorama das Instituições de Ensino Superior na cidade de Manaus, configurando-as segundo a categoria pública ou privada, e que detêm o credenciamento do e-MEC.

1.3 As instituições de ensino superior na cidade de Manaus

No levantamento do panorama das Instituições de Ensino Superior (IES), pelo e-Mec, foram constatadas a existência de 20 (vinte) IES, Públicas e Privadas, ativas, que ofertam cursos presenciais, em nível de Licenciaturas, na área urbana, na cidade de Manaus. As informações levantadas foram extraídas no período de maio e junho de 2016, sendo apresentadas na Tabela 2.

O mesmo sistema aponta que a Faculdade Táhirih se encontra em processo de descredenciamento voluntário. No entanto, para efeito desta pesquisa, a mesma continua sendo considerada, visto que ainda permanece no Sistema e-Mec. De acordo com a Tabela 2, verificou-se a existência de 17 (dezessete) Instituições de Ensino Superior, privadas, credenciadas na cidade de Manaus e 03 (três) Instituições de Ensino Superior Pública. Sendo que as IES públicas são: 02 (duas) da esfera Federal e 01 (uma) da esfera Estadual.

Diante dos dados, constatamos que as IES privadas ofertam em maior número o ensino superior em Manaus, comparando-se com as universidades públicas. Desta forma, registramos que as IES privadas estão ampliando cada vez mais a oferta de seus serviços na área do ensino superior, em razão do crescimento do interesse da população local em busca de uma qualificação de nível superior, não conseguida via IES pública.

Esse cenário da educação superior no Brasil, ocorreu em razão da expansão da esfera privada, cujo início se deu com a liberação pelo Ministério da Educação - MEC, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso ao promover a reforma administrativa, baseada nos princípios burocráticos, pelo fato de o ensino superior ter sido prerrogativa do governo federal, momento em que não se podia abrir universidade, exceto ele próprio (TAVARES et al., 2011; SGUISSARDI, 2006, CALDERÓN, 2000).

Tabela 2 - Instituições de Educação Superior ativas em Manaus.

ID	Instituições/IES	Org. Acadêmica	Categoria
1	Centro Univ. de Ens. Sup. do Amazonas (CIESA)	Centro Universitário	Privada
2	Centro Universitário do Norte (UNINORTE)	Centro Universitário	Privada
3	Centro Univ. Luterano de Manaus (CEULM/ULBRA)	Centro Universitário	Privada
4	Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM)	Faculdade	Privada
5	Faculdade Boas Novas de Ciências Teológicas, Sociais e Biotecnológicas (FBNCTSB)	Faculdade	Privada
6	Faculdade de Odontologia de Manaus (FOM)	Faculdade	Privada
7	Faculdade do Amazonas (IAES)	Faculdade	Privada
8	Faculdade Estácio do Amazonas (ESTÁCIO)	Faculdade	Privada
9	Faculdade La Salle	Faculdade	Privada
10	Faculdade Martha Falcão (FMF)	Faculdade	Privada
11	Faculdade Maurício de Nassau	Faculdade	Privada
12	Faculdade Metropolitana de Manaus (FAMETRO)	Faculdade	Privada
13	Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB)	Faculdade	Privada
14	Faculdade Táhiri (FT)	Faculdade	Privada
15	Instituto de Ensino Superior Fucapi (CESF)	Faculdade	Privada
16	Instituto de Ensino Superior Materdei	Faculdade	Privada
17	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)	Instituto Federal	Pública
18	Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Universidade	Pública
19	Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	Universidade	Pública
20	Universidade Nilton Lins (UNINILTONLINS)	Universidade	Privada

Fonte: Adaptado pela Autora. Ministério da Educação – Sistema e-Mec (2016).

Assim, a partir desse feito institucional, houve a fomentação das universidades privadas em todo país. Em virtude dessas reformas administrativas, a demanda do ensino superior se expandiu em nível nacional, marcado pela mundialização econômica e pelas políticas neoliberais, que apontam para a privatização da educação superior (MARTINS; MANCIBO; VALE, 2015).

Em Manaus, o crescimento das instituições privadas cresceu consideravelmente, como retratado na Tabela 2. Há cerca de vinte anos, existiam tão somente duas universidades públicas, a UTAM (antigo Centro de Tecnologia da Amazônia, hoje atual Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a UA (atual Universidade Federal do Amazonas - UFAM).

Outro dado levantado foi a oferta do curso de licenciatura e bacharelado, pelo Instituto Federal do Amazonas- IFAM, com base na Lei nº 11.892/2008 criando 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro. Destaca-se que o ensino superior no Amazonas é recente. Porém o IFAM, anteriormente CEFET-AM, já oferecia cursos de nível superior antes de 2008.

Esse crescimento significativo da oferta de cursos de nível superior ocorreu devido à necessidade de qualificação profissional, inerente às demandas do mercado local. Assim, o mercado profissional ficou mais exigente, competitivo e muitos jovens, e adultos, pressionados pelas exigências mercadológicas, saem em busca de adquirir uma formação de nível superior que proporcione habilitação e certificação adequados para exercer as devidas funções profissionais.

Constatamos que do percentual de 20 (vinte) IES credenciadas em Manaus, 17 (dezessete) ofertam Cursos de Licenciatura, totalizando 96 (noventa e seis) cursos presenciais de licenciatura (Tabela 3). No entanto, é importante notar que 02 IES, de ordem 16 e 17, não constam as identificações nominais, apenas o código de credenciado do e-Mec.

Tabela 3 - Total de cursos de licenciatura das classes de IES.

Ord.	Instituição/IES	Total de Cursos de Licenciaturas/ IES	Categorias
1	CIESA	1	Privada
2	ESBAM	6	Privada
3	ESTÁCIO DO AMAZONAS	3	Privada
4	FAMETRO	2	Privada
5	FBNCTBS	1	Privada
6	FMT	1	Privada
7	FSDB	1	Privada
8	FT	1	Privada
9	IFAM	4	Pública
10	UEA	23	Pública
11	UFAM	23	Pública
12	UNINILTONLINS	6	Privada
13	UNINILTONLINS	10	Privada
14	UNINORTE	9	Privada
15	UNIP	3	Privada
16	(2676)	1	Privada
17	(4135)	1	Privada
Total		96	

Fonte: A autora, com base no sítio do Ministério da Educação – Sistema e-Mec (2016).

Dos 96 (noventa e seis) cursos de licenciaturas oferecidos, 59 (cinquenta e nove) são ofertados pelos IES públicas, e 37 (trinta e sete) pelas IES privadas. Desta forma os dados demonstram que as IES de categoria pública oferecem maior quantidade de Licenciaturas se comparados às IES de categoria privada.³ O item seguinte ocupar-se-á em caracterizar as IES públicas selecionadas para o desenvolvimento do estudo em tela.

1.4 Caracterização das IES públicas

³ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em: 8 jun. 2016.

Considerando a relevância das IES públicas, nelas estão centradas a realização da presente pesquisa. As IES selecionadas foram: o IFAM por conveniência, por fazer parte da instituição no curso de Mestrado da autora e pela oferta do curso de Licenciatura; a UFAM, pela oferta maior de cursos de licenciatura e a UEA, pelos mesmos critérios estabelecidos pela UFAM. O item seguinte se ocupará da primeira instituição de ensino selecionada.

1.4.1 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

A Rede Federal de Educação Profissional cresceu em todo território nacional, ofertando cursos profissionalizantes de modalidade integrada ao ensino médio, técnica e de graduação. Os institutos surgiram no bojo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tendo seu primórdio “em 19 (dezenove) escolas de aprendizes artífices instituídas pelo Decreto Lei Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909., assinado pelo Presidente Nilo Peçanha” (DALL’ALBA, 2016).

Os Institutos estão presente nos 27 (vinte e sete) estados federativos com a responsabilidade de prestar seus serviços à nação. A sua missão consiste “qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo” (BRASIL, 2010).⁴ Inicialmente sua política estava voltada para classes desprovidas, porém em 1980 com a mudança no cenário econômico e produtivo houve uma reestruturação que se estabeleceu com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços. (BRASIL, 1980).

Em 2008 a Rede Federal foi marcada pela consolidação dos Institutos Federais de Educação e Ciência e Tecnologia a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas a universidades, através da Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 38 (trinta e oito) Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados em todo o país.⁵

A Rede Federal de Educação atualmente vivencia a maior expansão histórica. De 1009 a 2002, foram construídas 140 (cento e quarenta) escolas técnicas e, entre 2003 e 2016, mais 500 (quinhentas) novas unidades referente ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 (seiscentos e quarenta e quatro) *campi* em funcionamento. No

⁴ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em: 8 jun. 2016.

⁵ BRASIL, MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em educação profissional tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília, DF, 2010.

Amazonas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)⁶ está distribuído geograficamente em 15 (quinze) municípios (Quadro 1).

Todos os municípios dispostos no Quadro 1, ofertam cursos técnicos estabelecendo vínculo com identidade regional/local e global, sendo que, de acordo com o portal da instituição, somente a unidade Manaus *Campus* Centro (CMC) e a unidade Lábrea (CLAB) ofertam cursos de licenciatura regulares presenciais, contudo, a unidade de CLAB não disponibiliza quais as licenciaturas ofertadas, com a indicação do *status* de atualização.

Quadro 1 - Distribuição das Unidades de Institutos no Amazonas.

Nº	UNIDADE	MUNICÍPIO
01	<i>Campus</i> Manaus Centro – CMC	Manaus
02	<i>Campus</i> Manaus Distrito Industrial – (CMDI)	Manaus
03	<i>Campus</i> Manaus Zona Leste – (CMZL)	Manaus
04	<i>Campus</i> Coari - (CCO)	Coari
05	<i>Campus</i> de São Gabriel da Cachoeira - (CSGC)	São Gabriel da Cachoeira
06	<i>Campus</i> Presidente Figueiredo - (CPRF)	Presidente Figueiredo
07	<i>Campus</i> de Maués - (CMAU)	Maués
08	<i>Campus</i> de Parintins- (CPIN)	Parintins
09	<i>Campus</i> de Lábrea - (CLAB)	Lábrea
10	<i>Campus</i> de Tabatinga- (CTB)	Tabatinga
11	<i>Campus</i> de Tefé - (CTEFÉ)	Tefé
12	<i>Campus</i> de Itacoatiara - (CITA)	Itacoatiara
13	<i>Campus</i> de Humaitá - (CHUM)	Humaitá
14	<i>Campus</i> de Manacapuru - (CMRU)	Manacapuru
15	<i>Campus</i> de Eirunepé - (CEIRU)	Eirunepé

Fonte: Elaborado pela autora com base no site do IFAM.

A presente pesquisa se realizou na unidade do *Campus* CMC, por ser única unidade a oferecer os cursos de licenciaturas em Manaus, conforme visualizados no Quadro 2

Quadro 2 - Cursos de Licenciatura ofertados no Campus Manaus Centro (CMC).

QT	NOME DO CURSO	MODALIDADE	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO
01	Licenciatura em Química	Presencial	Ensino de Ciências e Matemática
02	Licenciatura em Matemática	Presencial	Ciências Exatas e da Natureza
03	Lic. em Ciências Biológicas	Presencial	Ensino de Ciências e Matemática
04	Licenciatura em Física	Presencial	Ciências Exatas e da Natureza

Fonte: Adaptado pela autora.⁷

Encerrada a breve caracterização do IFAM, passa-se a detalhar a IES Universidade Federal do Amazonas, como segunda instituição selecionada para a pesquisa.

⁶ Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 8 jun. 2016.

⁷ Disponível em: <http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/ensino/graduacao>. Acesso em: 8 jun. 2016.

1.4.2 Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

A Universidade Federal do Amazonas é a mais antiga das instituições públicas em Manaus sendo considerada em alguns artigos históricos científicos além de registro no *Guinness Book*, como a primeira universidade do Brasil.

Foi criada pela Lei Federal de nº. 4.069-A, de 12 de junho de 1962, instalando-se três anos depois, em 17 de janeiro de 1965, com a denominação de Universidade do Amazonas. Criada como fundação de direito público e mantida pela União, a Universidade recebeu a denominação de Universidade Federal do Amazonas (UFAM) por disposição da Lei nº. 10.468, de 20 de junho de 2002. Seu objetivo é ministrar o ensino superior e desenvolver o estudo e a pesquisa em todos os ramos do saber e da divulgação científica, técnica e cultural, (UFAM, 2016). A UFAM está instalada em 05 (cinco) municípios do estado do Amazonas, conforme a sistematização apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 - Instalação de Unidades da Universidade Federal do Amazonas.

Nº	UNIDADE	MUNÍCIOPIO
01	Universidade Federal do Amazonas/Faculdade de Educação – FACED	Manaus
02	Instituto de Natureza e Cultura – INC	<i>Campus Benjamin Constant</i>
03	Instituto de Saúde e Biotecnologia – ISB	<i>Campus de Coari</i>
04	Instituto de Agricultura e Ambiente- IAA	<i>Campus de Humaitá</i>
05	Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia - ICET	<i>Campus Itacoatiara</i>
06	Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - ICSEZ	<i>Campus Parintins</i>
TOTALIZANDO 6 UNIDADES		

Fonte: Elaborado pela autora adaptado do sítio da PROEG/UFAM.

Na Unidade de Manaus o *campus* oferece 80 (oitenta) cursos de nível superior, divididos nas áreas de Ciências Exatas, Agrárias, Biológicas e Humanas e o ingresso nesses cursos ocorre por Processo Seletivo Contínuo (PSC) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (UFAM, 2016). O foco da pesquisa foram os cursos de Licenciaturas em Ciências Exatas, Biológicas e Humanas, que fazem parte da proposta de investigação, formação inicial de professores. Os cursos ofertados pela instituição estão expostos no Quadro 4.

Os cursos ofertados pela UFAM, de acordo com o Quadro 4, são 18, porém no sítio e-Mec aparecem em número de 23 (vinte e três) cursos, sendo que desse total, alguns cursos como Matemática, Música e outros, são ofertados em turnos diferentes (matutino, vespertino e noturno) gerando outro código para o curso e, conseqüentemente, perfaz um total diferente do número de cursos por denominação, já que os ofertados em turnos diferentes são considerados como outro curso. A seguir será apresentada a última instituição pública escolhida para

consolidar o mapeamento da formação de professores e o ensino da educação de surdos na cidade de Manaus.

Quadro 4 - Cursos de Licenciaturas ofertados pela UFAM - Campus Manaus.

QT	NOME DO CURSO	MODALIDADE	FORMA
01	Ciências Biológicas	Licenciatura	Presencial
02	Ciências Naturais	Licenciatura	Presencial
03	Educação Física	Licenciatura	Presencial
04	Física	Licenciatura	Presencial
05	Matemática	Licenciatura	Presencial
06	Química	Licenciatura	Presencial
07	Artes Visuais	Licenciatura	Presencial
08	Filosofia	Licenciatura	Presencial
09	Geografia	Licenciatura	Presencial
10	História	Licenciatura	Presencial
11	Letras - Língua e Literatura Espanhola	Licenciatura	Presencial
12	Letras - Língua e Literatura Francesa	Licenciatura	Presencial
13	Letras - Língua e Literatura Inglesa	Licenciatura	Presencial
14	Letras - Língua e Literatura Japonesa	Licenciatura	Presencial
15	Letras – Libras	Licenciatura	Presencial
16	Letras - Língua e Literatura Portuguesa	Licenciatura	Presencial
17	Música	Licenciatura	Presencial
18	Pedagogia	Licenciatura	Presencial

Fonte: A autora, elaborado com base no sítio da PROEG/UFAM (2016).

1.4.3 Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é uma universidade pública, autônoma em sua política educacional, que tem como missão promover a educação, desenvolver o conhecimento científico, particularmente o conhecimento sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região em que está inserida (UEA, 2016).⁸

Os cursos da UEA foram criados com o propósito de atender a realidade do Amazonas, concentrando suas atenções para a necessidade do homem da região, (UEA, 2016). As atividades tiveram início no dia 3 de agosto de 2001, sendo considerada a maior universidade *multicampi* do País, ou seja, é a IES com maior número de unidades que integram sua composição (UEA, 2016).⁹

Os cursos de graduação foram organizados em Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos, além dos cursos de pós-graduação de *Lato Sensu e Stricto Sensu*. Tem como foco a pesquisa especificamente voltada para a Região Amazônica (UEA, 2016).

⁸ Disponível em: <http://www1.uea.edu.br/sobreuea.php?dest=historico>. Acesso em: 8 jun. 2016.

⁹ Disponível em: <http://cursos2.uea.edu.br/?viewMod=und>. Acesso em: 8 jun. 2016.

A Universidade do Estado do Amazonas dispõe de 64 (sessenta e quatro) unidades organizadas em 60 (sessenta) municípios no Estado do Amazonas. Em Manaus, contém cinco unidades instaladas em zonas diferentes da capital, como se pode verificar no Quadro 5. Os cursos são ofertados de acordo com a especificidade do local no município. Em Manaus, as unidades estão distribuídas de acordo com a área de conhecimento, que são: Tecnologia, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Arte e Turismo e Normal Superior (Ensino).

No que se referem à organização e geografia, os polos de Tecnologia e Normal Superior, estão localizados na zona Centro-Sul. As unidades de Arte e Turismo, Ciências da Saúde, Ciências Sociais estão instaladas na zona Sul.

Quadro 5 - Unidades dos Campi da UEA no Amazonas.

Nº	UNIDADE	MUNICÍPIO	Nº	UNIDADE	MUNICÍPIO
01	Escola Superior de Tecnologia*	Manaus	33	Unidade de São Sebastião do Uatumã	São Sebastião do Uatumã
02	Escola Superior Ciências da Saúde	Manaus	34	Unidade de Novo Airão	Novo Airão
03	Escola Superior de Ciências Sociais	Manaus	35	Unidade de Jutai	Jutai
04	Escola Superior de Artes e Turismo	Manaus	36	Unidade de Japurá	Japurá
05	Escola Normal Superior	Manaus	37	Unidade de Barreirinha	Barreirinha
06	Centro de Estudos de Parintins **	Parintins	38	Unidade de Juruá	Juruá
07	Centro de Estudos Superiores de Tefé	Tefé	39	Unidade de Apuí	Apuí
08	Centro de Estudos Superiores de Tabatinga	Tabatinga	40	Unidade de Autazes	Autazes
09	Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara	Itacoatiara	41	Unidade de Maraã	Maraã
10	Centro de Estudos Superiores de Lábrea	Lábrea	42	Unidade de Uarini	Uarini
11	Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira	São Gabriel da Cachoeira	43	Unidade de Santo Antônio do Içá	Santo Antônio do Içá
12	Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru***	Manacapuru	44	Unidade de Envira	Envira
13	Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo	Presidente Figueiredo	45	Unidade de Alvarães	Alvarães
14	Núcleo de Ensino Superior de Maués	Maués	46	Unidade de Nova Olinda do Norte	Nova Olinda do Norte
15	Núcleo de Ensino Superior de Coari	Coari	47	Unidade de Codajás	Codajás
16	Núcleo de E. Superior de Carauari	Carauari	48	Unidade de Benjamin Constant	Benjamin Constant
17	Núcleo de Ens.Superior de Humaitá	Humaitá	49	Cent. de Est. do Trópico Úmido	Benj. Constant
18	Núcleo de E.Sup. de Boca do Acre	Boca do Acre	50	Unidade de Boa Vista do Ramos	Boa Vista do Ramos
19	Núcleo de E. Superior de Manicoré	Manicoré	51	Unidade de Tonantins	Tonantins
20	Núcleo de E. Superior de Aripuanã	Aripuanã	52	Unidade de Ipixuna	Ipixuna
21	Núcleo de E.. Superior de Eirunepé	Eirunepé	53	Unidade de Itamarati	Itamarati
22	Núcleo de E. Superior de Careiro Castanho	Careiro Castanho	54	Unidade de Nhamundá	Nhamundá
23	Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte	Nova Olinda do Norte	55	Unidade de Atalaia do Norte	Atalaia do Norte
24	Unidade de Anori	Anori	56	Unidade de Amaturá	Amaturá
25	Unidade de Borba	Borba	57	Unidade de Uruará	Uruará
26	Unidade de São Paulo de Olivença	SP de Olivença	58	Unidade de Anamá	Anamá
27	Unidade de Beruri	Beruri	59	Unidade de Caapiranga	Caapiranga
28	Unidade de Fonte Boa	Fonte Boa	60	Unidade de Guajará	Guajará
29	Unidade de Tapauá	Tapauá	61	Unidade de S. Iza. do Rio Negro	S. I.do R. Negro
30	Unidade de Iranduba	Iranduba	62	Unidade de Pauini	Pauini

31	Unidade de Itapiranga	Itapiranga	63	Unidade de Manaquiri	Manaquiri
32	Unidade de Barcelos	Barcelos	64	Unidade de Canutama	Canutama
<p>* O termo “Escola”, são Unidades Acadêmicas localizadas na sede, com órgão deliberativo e consultivo. ** O termo “Centro de Estudos”, são unidades acadêmicas localizadas no interior do Amazonas, com órgão deliberativo e consultivo. *** O termo “Núcleos de Ensino Superior” são também unidades que funcionam no interior do Amazonas, sendo que o Ensino é Mediado por Tecnologia.</p>					

Fonte: Elaborado pela autora, com base no portal da UEA (2016).

CAPÍTULO 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

As Políticas Públicas Inclusivas têm como base a normatização dos sistemas educacionais brasileiros em espaços sociais inclusivos com qualidade, valorizando a diversidade cultural e social de todos os estudantes com necessidade educacional especial, dando a oportunidade e o direito de frequentar as salas de aulas comuns.

Anteriormente ao início do século XIX, inexistiam políticas e diretrizes para nortear a inserção de um estudante que apresentasse algum tipo de deficiência, e, portanto, este público potencial, ficava à margem, excluído do contexto educacional com os alunos comuns. A partir de alguns movimentos sociais, esse cenário sofreu uma alteração com a introdução da Declaração dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Além da razão acima estava embutido, também, o fato de a educação, desde a sua gênese, ser muito própria das elites, conforme aduz Gatti e Barreto (2009).

Com a introdução da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) das Diretrizes Nacionais específicas aos cursos, novas ideias foram apresentadas contribuindo para dar uma nova roupagem às Licenciaturas que contribuam para uma alteração na mentalidade dos formadores e da cultura das Instituições que abrigam esses formadores (COSTA, 2012). Neste sentido, serão apresentadas a seguir, os instrumentos legais vigentes que fundamentam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1 Educação na perspectiva da Educação Inclusiva

O Movimento da Educação Inclusiva vem garantir o direito de todas as pessoas com vulnerabilidade social a frequentar os mesmos espaços formais de educação, sem qualquer discriminação. Para a garantia desses direitos há uma organização Política Pública que orienta a efetividade dessa inclusão (BRASIL, 2008).

As Políticas Públicas vigentes no Brasil, voltadas para a pessoa com deficiência, apresentaram um desdobramento significativo para garantir esses direitos; direitos estes que

perpassam pela educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, acessibilidade, cultura e social, ancorada nas legislações elencadas no Quadro 6, onde estão referenciados os documentos normativos responsáveis pela inclusão, tanto no âmbito internacional, como no âmbito nacional.

Quadro 6 - Principais Documentos Educacionais Normativos Inclusivos.

Nº	LEGISLAÇÃO	CONTEÚDO
Âmbito Internacional		
1	Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Todos os seres humanos podem invocar seus direitos e as liberdades, sem distinção de qualquer [...] (Artigo II).
2	Declaração Mundial de Educação para todos (1990)	Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. (Art. 1º)
3	Declaração de Salamanca (1994)	Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. (Princípio 7).
4	Convenção de Guatemala (1999)	[...] tem o objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade (Artigo 2).
Âmbito Nacional		
5	Constituição Federal Brasileira (1988)	O objetivo da nação é promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, IV). Que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. (Art. 5º). A educação, direito de todos visando o pleno desenvolvimento (Art. 205)
6	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996)	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (Art. 1º).
7	Decreto Nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis nºs 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.
8	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	O objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (Cap. VI)
9	Nota Técnica Nº 04/ 2014 /MEC / SECADI / DPEE	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
10	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)	Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Art. 1º) e, A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Art. 27).
Educação de Surdos¹⁰		
11	Lei Nº 10.436/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais

¹⁰ Os textos legais relativos à pessoa surda serão trabalhados no Capítulo 2, item 2.2 referente à Educação de Surdo.

12	Decreto Nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
13	Lei Nº 12.319/2010	Regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. (Art. 1º).
14	Nota Técnica Nº 28/ 2013 / MEC / SECADI / DPEE	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva.

Fonte: A autora, com base nas Políticas Públicas Vigentes.

As Políticas Públicas foram organizadas no Quadro 6 em três contextos: Documentos de Âmbito Internacional, Documentos de Âmbito Nacional e Educação de surdos, que se complementam. Estes documentos se estruturaram com ênfase em garantir os direitos do cidadão para a pessoa com deficiência com a finalidade de assistir a necessidade educacional, seja estrutural, profissional, currículo e materiais para que a inclusão seja efetiva, principalmente com qualidade.

O marco histórico revela que as pessoas com deficiência foram excluídas socialmente em todos os espaços. Após décadas de exclusão, as famílias, religiosos, médicos e outros, começaram a organizar movimentos pela luta da igualdade para exercer a plena cidadania e a inclusão efetiva nesses espaços excludentes. Desta forma “surgiram então, instituições, entidades, clubes sociais especiais, associações desportivas e centros de reabilitação dedicados a eles”, (DALL’ALBA, 2016, p. 17). Assim, deu-se o início das lutas para garantir os direitos.

Partindo do pressuposto de que educação implica em inclusão com qualidade nos espaços sociais, a Legislação vem justamente organizar de que forma essa inclusão dar-se-á, resguardando meios necessários para que a inclusão seja concretizada de forma plena e efetiva. Para tanto, cada documento normativo são desdobramentos das necessidades inerentes à pessoa com deficiência.

Parte-se da síntese demonstrada no Quadro 6, que uma série de legislações pioneiras no âmbito internacional, enfocaram a questão da inclusão da pessoa com deficiência. Segundo Barbosa (2007), tem-se em primeira magistratura a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual derivam todas as outras declarações baseadas em suas proposições. Segundo o autor, após tal declaração, discute-se a Declaração de Jomtien como também é conhecida ou a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990.

A Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorreu na cidade de Jomtien na Tailândia. Dentro desse panorama, suas diretrizes estabeleciam e debatiam acerca dos direitos educacionais de todos os cidadãos, independentemente do sexo e da etnia a qual pertencem, bem como suas crenças e costumes. Posteriormente, após 4 (quatro) anos, foi implementada e discutida por vários órgãos políticos de vários países, uma declaração de extrema importância:

a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994, promovida pela UNESCO. Essa Declaração tem como princípio e marco histórico

Discutir sobre as pessoas até então excluídas do processo educacional, debater sobre a inclusão dos deficientes e também do seu direito de receber uma educação de qualidade, de acordo, com suas limitações, sejam elas quais forem. Daí surgiu a nomenclatura N.E.E não importando qual o tipo de necessidade especial ou educacional que o aluno possuía (BARBOSA, 2007).

Anos após a difusão em todo o mundo, a Declaração de Salamanca abriu espaço para a promulgação da Declaração de Guatemala ou Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Preconceito contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. “Essa tem como intuito, proclamar que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direito e, por isso, devem ser respeitados sem qualquer distinção” (BARBOSA, 2007).

Para tanto, as Políticas de Âmbito Nacional de Educação que são administradas pelo Ministério da Educação (MEC), instituiu a Política Nacional de Educação Inclusiva, em 2008, na qual busca a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola, com respaldo não somente nas leis nacionais, mas também nas internacionais, das quais o Brasil é signatário.

A Constituição Federal de 1988 já estabelecia o pleno desenvolvimento dos cidadãos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, rege que a educação de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) será ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. Esses documentos reconhecem o direito à educação da pessoa com deficiência, pois, a interação com o outro, conhecimento, aceitação e respeito à diversidade, possibilita o desenvolvimento cognitivo e aumenta a autoestima do educando.

Pelo Decreto Nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis de Nº 10.048 e 10.098 ambas de 2000, tratam do atendimento prioritário e barreiras de acessibilidade para as pessoas com deficiência, um feito importante, pois não basta só incluir, há que oferecer condições de atendimento e acesso nos espaços educacionais.

As Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), vem conceituar de forma clara, o movimento pela educação inclusiva, onde reza:

É uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Em resumo, o processo inclusivo partiu de um movimento, perpassando várias ações que venham garantir os direitos, de que todos possam conviver nos mesmos espaços sociais,

aprendendo e se socializando para uma inclusão plena. Para que se tenha clareza do movimento em prol da Educação Inclusiva, cabe destacar a Educação Especial¹¹ que tem sido destinada às pessoas possuidoras de algum tipo de necessidade educacional especial, a saber: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Ainda no âmbito da contextualização do movimento educacional inclusivo, resultou, também, o Parecer de nº 13 de 2009, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, (BRASIL, 2009), ressaltando, que a concepção da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem como caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum.

Desta forma, oportunizando a organização estrutural, um espaço separadamente para atender esse público, assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deverá assegurar todas as ações voltadas para que possam atender às pessoas necessitadas de educação especializada e será ofertada em turno inverso da escolarização (BRASIL, 2009). Portanto, os referidos documentos reconhecem o direito à educação da pessoa com deficiência, pois, a interação com o conhecimento, aceitação e respeito à diversidade, possibilita o desenvolvimento cognitivo e aumenta a autoestima na trajetória escolar das pessoas com deficiência (WALLON et al., 1992).

Quando se trata do conceito do ponto de vista científico, a definição de educação inclusiva, enquanto proposta institucional constitui um novo enfoque para a educação especial e traz contribuições valiosas para a reflexão sobre a transformação conceitual e prática do sistema educacional.

A Nota Técnica Nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, rege que ao ingressar no ensino básico, não é obrigatório apresentação de Laudo Médico, tendo em vista que se trata de ambiente educativo e não clínico, observando-se e cumprindo a parte pedagógica. Tal regulamentação foi decisiva, pois nas escolas de Manaus, constitui prática comum a exigência do referido laudo como item obrigatório na matrícula desses alunos, caso contrário, são impedidos de frequentar a escola; essa é uma ocorrência que se dá em nível nacional, apesar de se configurar ilícita. A Nota referenciada, facilita o acesso de inclusão na escola comum, minimizando as exigências, por parte da escola, do Laudo Médico que indica se a criança

¹¹ Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidade, realiza atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à utilização no processo de aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

possui algum transtorno ou apresenta algum tipo de deficiência (física, sensorial ou intelectual).

Enquanto escola, esta deve se focar nos aspectos pedagógicos, independente da deficiência que se apresenta no aluno, pois este aspecto é objeto direto dos cuidados e atenção do médico especialista no assunto, estimulando o professor em adquirir outros conhecimentos que lhe auxilie e contribua para o trato pedagógico com estas crianças que estão a exigir um ensino diferenciado, sem isolá-la dos demais alunos, efetivando, assim, a inclusão social.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) é outro documento destinado totalmente à pessoa com deficiência. Em seu escopo, preceitua a necessidade da inclusão plena, em seu Artigo 1º que promove e assegura, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para a pessoa com deficiência. No Artigo 28, inciso II, da referida Lei, o aprimoramento dos sistemas educacionais, visa garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

A respeito dessas medidas inclusivas exaradas na Lei referida, Piletti (2014, p. 36) demonstra no quadro nº 7, o papel da escola regular inclusiva.

Quadro 7 - Papel da Escola de Ensino Regular.

Escola regular	
Documento Institucional	Prever o atendimento educacional especializado no projeto político pedagógico.
AEE	Implantar salas de recursos multifuncionais para oferecer o atendimento.
Formação	Oferecer formação contínua para gestores, professores e demais profissionais da escola.
Coletivo	Sensibilizar, informar e promover a participação dos pais e comunidade no projeto de inclusão.
Estruturas	Tornar prédios e instalações acessíveis.
Materiais pedagógicos	Oferecer e promover os recursos e serviços de apoio para o atendimento da diversidade dos alunos, como intérprete, por exemplo.
Currículos	Realizar as adequações curriculares para contemplar pedagogicamente a diversidade.

Fonte: Adaptado, pela autora, com base em Piletti (2014).

Para tanto, o Quadro 7 espelha a caracterização do papel das escolas regulares de ensino no Brasil, descrevendo sistematicamente sobre cada ponto para tornar a escola inclusiva, quanto às medidas inclusivas a autora também aponta a diversidade no sistema de ensino.

Quadro 8 - Medidas inclusivas.

Medidas inclusivas	
Público	Admite todos os alunos

Diversidade	Todos são seres singulares
Oferta	Uma única modalidade de ensino
Coletividade	Aprendizagem cooperativa
Formação	Primando pela formação
Igualdade	O mesmo apoio para todos
Currículos	Currículos abertos e com base sociocultural

Fonte: Adaptado pela autora, com base em Piletti (2014).

Assim, no Quadro 8, são discriminadas as medidas preponderantes para o atendimento dos estudantes nas escolas inclusivas, apontando a necessidade de mudanças desde o público-alvo ao currículo. Cabe destacar que tais medidas têm a participação de todos na sala comum. A inclusão representa no contexto sócio educacional a garantia dos direitos de que todas as pessoas possam conviver com qualidade, igualmente no mesmo espaço, sem discriminação. Nesse sentido, organizações internacionais e nacionais se uniram para definir as diretrizes que regulamentam a inclusão dessas pessoas, de modo a garantir a inserção social sem diferenciá-las nem as privar de seus direitos e deveres. A seguir, passaremos a tecer sobre a educação de surdo e seus desdobramentos.

2.2 Educação de Surdos

2.2.1 Breve histórico sobre a educação de surdos

Historicamente, a educação de surdos foi permeada pelas concepções metodológicas do Oralismo, Língua de Sinais, Comunicação Total e recentemente, Educação Bilíngue. De acordo com Damásio (2010), na Idade Antiga e Média houve vários conflitos sobre os métodos de ensino para pessoa surda, tinham grupo de pesquisadores que defendiam o Oralismo (Rudolphus Agrícola; Gerolamo Cardano; Pedro Ponce de León) e outro grupo que defendia a Língua de Sinais (Charles Michel de L'Épée; Juan Pablo Bonet; Manuel Ramirez de Carrión), sendo estas características inerentes ao denominado Aspecto clínico, centrado na reabilitação da deficiência, por meio dos movimentos labiais, ensinando o surdo a falar.

Após o Congresso de Milão em 1880, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o melhor método de ensino para surdos seria o Oralismo, ensinar a falar, ou seja, uma língua oral, vez que a convivência em sociedade se dá através da comunicação propriamente falada, tendo sido a Língua de Sinais proibida mundialmente, pois se utilizava de signos representativos e interpretativos (DAMÁZIO, 2010; LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

Após oitenta anos de inúmeras lutas pelos movimentos da comunidade surda, em meados de 1960, e a partir dos estudos preconizados pelo pesquisador Willian Stokoe¹², revelou que Língua de Sinais obedecia a todas as estruturas linguísticas de uma língua genuína.

Com o insucesso da Concepção do Oralismo, deram início as novas propostas de abordagem metodológica em relação à educação da pessoa surda. Surge, então, o aspecto antropológico, fundamentada na cultura e na linguagem do ser surdo, com abordagens na sua vivência, costumes, reconhecendo a sua cultura surda, entendendo as peculiaridades e seus direitos na sociedade em que vive.

Na década de 1970, surgiu a Comunicação Total, que visava utilizar todos os recursos disponíveis como meio facilitador para aprendizagem do surdo através do “uso de gestos naturais, uso de signos da língua de sinais, datilologia, expressão facial, aparelhos de amplificação”, os estudantes surdos podiam se expressar de acordo com a sua especificidade e da forma que achassem mais conveniente (ABREU; GARRUTI-LOURENÇO, 2016, p. 2). Tendo em vista esses aspectos, Lacerda (2008), aduz que “os surdos ficavam privados do uso da língua de sinais e não eram compreendidos fora do contexto escolar”.

Contudo esta concepção de Comunicação Total, ainda focava o ensino da fala. Para a Abreu e Garruti-Lourenço (2016, p. 2), “essa abordagem foi importante para o movimento subsecutivo, a educação bilíngue, pois, durante o período, foi possível realizar estudos acerca das línguas de sinais”.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a incumbência de constituir políticas públicas que garantam uma educação de qualidade, igualitária para todo e qualquer estudante, independente das dificuldades de aprendizado que apresentem.

Entendemos que a Política supracitada, se destaca como um marco garantidor da inclusão de todos nos espaços educacionais, minimizando as diferenças apresentadas entre os vários estudantes e emulando-os a uma socialização mais ampla com os estudantes que não apresentam nenhum tipo de deficiência. Quanto ao aspecto pedagógico, na interação com estudantes com deficiência, esta interação favorece o incentivo ao professor de que este se prepare adequadamente para atender essa diversidade com que se deparará em seu cotidiano.

¹² Dedicou à investigação das línguas de sinais durante os anos de 1960 e 1970, diz respeito à estrutura simultânea de organização dos elementos das línguas de sinais. (QUADROS, 2004).

Atualmente o Brasil encontra-se em processo de reestruturação dos sistemas educacionais com o modelo educacional inclusivo, com vista a incluir com qualidade todas as pessoas nos mesmos espaços sociais. Tendo em vista esse contexto, a educação de surdos também está sendo reestruturada para incluir os estudantes surdos no sistema regular do ensino básico.

2.2.2 Definição de surdo e cultura surda

Sacks (1998, p. 50) contribui afirmando que o ser surdo apresenta “identidades, social e cultural, formam um povo com sua própria cultura, como os judeus ou galeses”. De acordo com as autoras Campos (2013) e Sacks (1998), a pessoa surda é aquela que possui características próprias, que apresenta uma forma de comunicação visual, um ser que apresenta todas as potencialidades de desenvolvimento cognitivo e social, desde que seja respeitada sua identidade cultural.

Para definir a pessoa surda, Campos (2013, 38), esclarece que,

O ser surdo é aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz se de apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social. A língua de sinais permite ao ser surdo expressar seus sentimentos e visões sobre o mundo, sobre significados, de forma mais completa e acessível.

E para Silva (1998, p. 54), a “identidade cultural ou social é o conjunto dessas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são, entretanto é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes dos outros grupos”. Então, a cultura surda, é um espaço onde os surdos se relacionam entre seus pares para construir sua própria subjetividade.

Para tanto, cabe destaque também, definir a terminologia que será utilizando no corpo do texto ao se referir às pessoas que apresentam *déficit* auditivo. Os termos, pessoa surda e deficiente auditivo, são conceituados de forma distinta, no que rege o documento vigente, no Artigo 2º e Parágrafo único do Capítulo 1º do Decreto 5.626/2005, encontra-se o seguinte esclarecimento:

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

Assim, a expressão “pessoa surda” significa que esta tem todas as potencialidades de desenvolver suas capacidades, sejam elas, psicológicas e culturais de maneira própria, marcada pela percepção visual e não da auditiva. Lara (2014) e Sasaki (2010), aduz que, a terminologia “pessoa surda, fica por conta de cada pessoa. Geralmente, pessoas com perda parcial da audição (com baixa audição) referem-se a si mesmas com tendo uma deficiência auditiva, enquanto que as que têm perda total da audição preferem ser consideradas surdas”. Tendo vista, as definições e também em respeito às comunidades surdas, com as quais se constatou, optamos em usar nesta pesquisa o termo “surdo”, pois a comunidade surda assim o prefere.

2.2.3 Língua Brasileira de Sinais na formação de professores e no fortalecimento da cultura surda

A regulamentação desta disciplina Libras, nos cursos de formação de professores, vem sendo amplamente discutida por diversos pesquisadores da área (DAMÁZIO, 2010; LACERDA, SANTOS; CAETANO, 2013; SANTOS; CAMPOS, 2013; CAMPOS, 2013), entretanto, a publicação do Decreto 5.626/2005, gera várias dúvidas referente à obrigatoriedade desta disciplina nos currículos de formação de professores.

Por sua vez, as instituições de ensino superior, na urgência em cumprir a regulamentação e prazos, contrataram profissionais com intuito de sanar essa lacuna (SANTOS; CAMPOS, 2013).

A Educação Bilíngue surgiu no Brasil na década de 1990 com o objetivo ensinar os estudantes surdos uma educação bilíngue, onde a Língua de Sinais se firma como a primeira língua (L1) da comunidade surda e o Português como segunda língua (L2). Ainda com referência à inclusão, quanto mais cedo a criança surda estiver em contato com a língua, melhor será seu desenvolvimento linguístico e social. Lacerda (2008) enfatiza que “a criança surda deve ter um desenvolvimento cognitivo-linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e, que venha desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvinte” (1998, p. 6), realizando um processo de inclusão e socialização. Lacerda (2008, p. 79), faz uma análise comparativa entre as concepções supraditas com o modelo da educação Bilíngue.

O modelo de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo oralista porque considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem da pessoa surda. E contrapõe-se à comunicação total porque defende um espaço efetivo para língua de sinais; no trabalho educacional por isso, advoga que cada uma das línguas apresentadas ao surdo mantenha suas características próprias e que não se “misture” uma com a outra. Nesse modelo o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, a língua de sinais e, secundariamente, a língua do grupo ouvinte

majoritário. A língua de sinais é considerada a mais adaptada a pessoa surda, por contar com a integridade do canal visuogestual.

Deste modo, a autora afirma que os modelos de educação anteriores ao modelo atual de educação surdo não foram aceitos, tendo em vista a artística visual do surdo. Nessas concepções de ensino o que visava era ensinar o surdo a falar sem valorizar sua identidade.

Almeida e Vitaliano (2012) em sua obra, retratam que a difusão da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi incentivada pela publicação, do livro “Libras em Contexto”, pelo MEC, em 1997 e pelo I Curso de Capacitação para Instrutores promovidos pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Decorridos quatro anos o MEC financia o Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, contribuindo ainda mais para esse novo olhar na Educação Inclusiva. Neste mesmo ano de 2004 foi firmado entre o MEC e FENEIS, o Programa “Interiorizando a Libras”, que objetivava:

Apoiar e incentivar a formação profissional de professores, surdos e não surdos, de municípios brasileiros para a aprendizagem e utilização da língua brasileira de sinais em sala de aula, como língua de instrução e como componente curricular (FELIPE; MONTEIRO, 2005, p. 5).

No Brasil, somente em 2002 que a partir da oficialização da Língua Brasileira de Sinais pela Lei de Nº 10.436, ela passou a ser conhecida e respeitada como uma língua própria da comunidade surda. A partir dessa oficialização a abordagem ganhou outra forma de ensino, na concepção linguística da língua e não mais como método educacional, que anteriormente eram direcionados.

Desde então “passou a discutir sua relevância e a entendê-la como sistema linguístico com estrutura gramatical própria e capaz de transmitir ideias e fatos, bem como a debater sua importância na educação de surdos”, (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 239). No Parágrafo Único da Lei de Libras de Nº 10.436, revela que,

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Com a publicação da referida Lei, houve um avanço importante na valorização e na difusão da Língua de Sinais que reconhecia a língua como própria da comunidade surda. Em seguida, esta Lei foi oficialmente regulamentada pelo Decreto de Nº 5.626/2005.

Com a regulamentação do Decreto Nº 5.626/2005, este feito constitucional, torna obrigatório o ensino de Libras nas instituições de ensino superior, mais precisamente em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiologia e optativas nos cursos de bacharelado. Propõe inúmeras mudanças no sistema de ensino educacional brasileiro, a

necessidade uma educação bilíngue, garantindo meios para que os estudantes surdos possam ter qualidade de ensino, com profissionais especializados para o atendimento deste alunado, professores que sejam bilíngues, intérpretes e instrutores de Libras. De acordo com o Decreto Nº 5.626/2005 no,

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2016, p. 1).

Ademais, com essas medidas obrigatórias exaradas na lei e no decreto mencionados, ratificam-se os benefícios atribuídos à comunidade surda no país relativa à formação do professor para o ensino básico.

É indiscutível que a comunidade surda obteve significativa inserção, após anos de lutas e pelo recolhimento legal da língua de sinais. Assim, Abreu e Garruti-Lourenço (2016, p. 3), menciona que “além das duas línguas, é importante lembrar que existem particularidades pedagógicas que precisam ser consideradas no contexto escolar”.

Assim, entende-se como importante que o professor tenha o conhecimento de que os estudantes com esta especificidade necessitam também de que sejam promovidas atividades diversificadas, com recursos e meios que viabilizem a experiência visual. Nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, preconiza que,

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, incluindo instalações, equipamentos e mobiliários e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008).

E o Decreto nº 5.626/2005,

As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor 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).

Ao passo que, percebe-se que a inserção de Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciaturas de formação de professores, consubstancia-se em um grande avanço e

respeito quanto à diferença linguística do surdo, valorizando sua identidade e facilitando a comunicação e o processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Problema

Para oferecer um ensino de qualidade, percebemos imediatamente, que essa situação exige do professor maior empenho no processo de aprendizagem, tais como: solucionar a barreira da comunicação, conhecer o que é ser surdo e quais as metodologias de ensino que atendam as necessidades educacionais desses estudantes, na expectativa de atender esses anseios, que é formar professores para trabalhar na diversidade educacional. Considerando esse cenário, convém questionar como o oferecimento da disciplina Libras está contribuindo para a formação do professor da Educação Básica para o ensino de alunos surdos?

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), tornou-se obrigatória a inclusão de alunos com diferentes tipos de deficiência nas salas de aula que anteriormente acolhia tão somente os estudantes sem deficiência. Assim, evidenciamos que os professores devem também se preparar para a sua atividade diária, de forma diferenciada, com formação adequada para o gerenciamento das diferenças existentes no espaço formal de ensino aprendizagem para que os resultados esperados sejam atingidos.

Três focos foram de grande interesse para direcionar a pesquisa: os professores formadores, os currículos das Disciplinas Libras e Educação Especial/Inclusiva nos cursos de licenciaturas de Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa e os acadêmicos que cursaram a disciplina Libras, no ano de 2016.

A pesquisa teve início com o levantamento das Instituições de Educação Superior, legalmente credenciadas e ativas no município de Manaus. O mapeamento foi realizado no sítio do e-Mec que é um sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulamentação. Pela internet, as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o reconhecimento, buscam autorizações, reconhecimento e renovação de cursos (BRASIL, 2016), estando todas as informações disponibilizadas no Portal do Mec.

Os cortes, para fins de inclusão ou exclusão das IES selecionadas, foram feitos a partir dos dados levantados no e-Mec sobre as instituições credenciadas na cidade de Manaus, cujo resultado sinalizou que as instituições públicas ofertam maior quantidade de cursos de licenciatura se comparado às privadas, sendo que estas últimas, por questão de logística foram excluídas da pesquisa, em razão do tempo destinado a ela, além do orçamento financeiro para concretude exequível do objeto de estudo. A justificativa sobre a seleção das instituições objeto do estudo, está referenciada no item 1.4, com maiores detalhes.

Quanto à inclusão dos cursos, esta se deu em virtude da oferta da disciplina Libras nos cursos de licenciatura no ano de 2016. A partir do levantamento realizado nas instituições, foram identificados os seguintes cursos já haviam oferecido a disciplina Libras no período selecionado: Matemática (IFAM), Pedagogia (UFAM) e Língua Portuguesa (UEA). Os demais cursos foram excluídos por não se enquadrarem nesse critério adotado.

3.2 Métodos utilizados

Nesta etapa do estudo se delineou o percurso investigativo, norteando o melhor caminho para se chegar à centralidade da pesquisa, perpassando por nuances que definiu como foi realizado o processo de pesquisa de campo, respeitando a realidade do universo investigado.

A proposta metodológica, quanto aos fins, utilizou o método qualitativo e a pesquisa exploratória, no sentido de pesquisar como se dá essa formação; com caráter descritivo, em relação à tessitura do cenário em questão com a finalidade de conhecer a formação inicial de professores na perspectiva da educação inclusiva no contexto da educação de surdos na cidade de Manaus.

Quanto aos meios, utilizamos a pesquisa bibliográfica, ao empregar levantamento desse contexto; pesquisa documental nas análises dos documentos institucionais como o Projeto Político do Curso, bem como as Ementas dos cursos de licenciaturas em Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa, e de campo, para investigar *in loco* através dos instrumentos de coleta, como os questionários com os acadêmicos que já haviam cursado a disciplina Libras no ano de 2016, com o fito de aferir se em cada PPC e nas Ementas dos cursos, consta o registro com os conteúdos relativos à pessoa com deficiência.

Para tanto, o tratamento de dados buscou compreender e interpretar a formação inicial de professores na perspectiva inclusiva no contexto da educação de surdos. Desta forma, a pesquisa foi estruturada em sete etapas, que estão organizadas conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9 - Disposição das Etapas de Levantamento de Dados.

Etapas	Procedimentos	Instrumento	Cursos	Local	Período
1º	Levantamento das IES	e-MEC	-----	Sítio do e- MEC	Mar./Abr. 2016.
2º	Análise do PPC	Documento Institucional	Matemática Pedagogia Letras – LP	IES	Maio/Jun. 2016.
3º	Análise dos Ementários		Matemática Pedagogia Letras - LP	IES	Jul./Ago. 2016.
4º	Encontro com os Acadêmicos	Questionários	Matemática Pedagogia Letras - LP	IES	Set./Out.2016
5º	Investigação com os Professores		Matemática Pedagogia Letras - LP	IES	Out./Nov.2016
6º	Análise dos resultados		-----	IES	Dezembro
7º	Resultado	Produto	-----	-----	Janeiro 2017

Fonte: A autora (2016).

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo Geral

Identificar como a disciplina Libras e os recursos nela contidos, estão contribuindo na formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino, em três IES públicas da cidade de Manaus.

3.3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar, nas instituições e cursos selecionados, as disciplinas que tratam das questões que envolvem a educação especial e/ou inclusiva e Libras;
- ✓ Analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) e as ementas das Disciplinas Educação Especial e Libras, em três cursos de licenciaturas ofertadas pelas IES públicas na cidade de Manaus;
- ✓ Verificar a percepção dos acadêmicos e professores quanto ao nível de relevância da disciplina Libras bem como o seu impacto na formação inicial dos futuros professores nas instituições selecionadas;
- ✓ Apresentação de uma proposta que contribua para a formação de professores que ministram a disciplina Libras na perspectiva inclusiva.

3.4 Lócus da pesquisa

O universo da pesquisa compreendeu três instituições de nível superior na cidade de Manaus, a seguir nominadas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM *Campus* Centro), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

3.5 Sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram professores que ministram a Disciplina Libras nas três IES públicas e os acadêmicos que estavam cursando ou já tinham cursado a referida disciplina.

Os respondentes representaram ao todo 38 (trinta e oito) sujeitos, enquadrando-se em diferentes categorias de colaboradores que serão apresentadas no desenvolvimento da pesquisa. Cada um dos participantes envolvidos nesta pesquisa estava diretamente ligado ao processo da educação de surdos.

Contribuindo para o entendimento da seleção da amostra de professores e acadêmicos, importa explicar, por instituição o quantitativo dos respondentes.

O IFAM conta com 3 (três) *campi* distribuídos na cidade de Manaus, *locus* da realização da pesquisa: Zona Leste, Distrito Industrial e Centro. Somente na unidade do Centro são ofertadas as licenciaturas, excluindo-se as outras unidades; ademais, neste *campus*, apenas um professor ministra a disciplina Libras, razão pela qual foi o único escolhido. Assim, foi convidado 1 (um) professor que aceitou participar dando sua contribuição à pesquisa e, quanto aos acadêmicos, foram convidados 10 (dez) acadêmicos do curso de licenciatura de Matemática, no entanto, apenas 5 (cinco) acadêmicos aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Na UFAM, foram convidados 16 (dezesesseis) professores e 10 (dez) acadêmicos do curso de Pedagogia. Dentre a classe de professores, foram excluídos inicialmente 2 (dois), por atuarem na área administrativa como Coordenador e Vice-coordenador de curso, um encontrava-se viajando a trabalho no interior do Amazonas, outro de licença médica e 2 (dois) não quiseram contribuir com a pesquisa. O total então atingiu 10 (dez) respondentes na categoria professor.

Por fim, na UEA, foram convidados 3 (três) professores por ministrarem a disciplina Libras, porém apenas um professor aceitou participar da pesquisa. No que se refere aos acadêmicos, estavam presentes 15 (quinze) e 13 (treze) aceitaram contribuir com o estudo, todos do curso de Língua Portuguesa. Sendo assim, a pesquisa contou no total com 36 (trinta

e seis) participantes. Entendemos que com a explicação acima, estão justificadas as razões e critérios adotados para a seleção dos respondentes.

Quadro 10 - Respondentes da coleta de dados.

Id	Categoria	IES	Quantidade
1	Professores	IFAM	01
2	Acadêmicos	IFAM	05
3	Professores	UFAM	10
4	Acadêmicos	UFAM	08
5	Professores	UEA	01
6	Acadêmicos	UEA	13
TOTALIZANDO 38 SUJEITOS			

Fonte: A autora (2016).

3.6 Procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa

A sistematização do objeto de pesquisa se estruturou da seguinte maneira: *a priori*, levantar discussão e reflexão quanto à relevância para formação de professores que atenda a diversidade de alunados convivendo no mesmo espaço, em sala de aula; por conseguinte, apropriação das literaturas que justificasse esse estudo e; por fim, concomitantemente, por cadeia de estudos fomentados dialogicamente na medida em que se avançava no curso, levando à criticidade e à complexidade dos processos formativos no rol dos cursos de licenciatura e a contribuição da disciplina Libras para educação de surdos.

Ratificando o que foi mencionado acima, elencamos os seguintes passos:

- a) Contato com os coordenadores dos cursos de Matemática, Pedagogia e Língua portuguesa que esclareceu que a disciplina Libras é pertencente ao curso de Letras/Libras, no caso específico da UFAM;
- b) Contato com o coordenador do curso de letras/Libras, explicando o contexto da pesquisa a ser realizada;
- c) Disponibilização dos PPCs e dos Ementários e agendamento de reuniões com professores e graduandos de acordo com os Calendários acadêmicos de cada Instituição pesquisada;
- d) Reuniões realizadas com os professores para exposição da pesquisa e esclarecimentos sobre o assunto;
- e) Planejamento e Aplicação dos questionários com os professores e acadêmicos, respectivamente.

De acordo com o contexto apresentado, questionamos de que forma a disciplina Libras nos cursos de licenciatura em Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa, nas três

IES na cidade de Manaus, estão formando os futuros professores da rede básica de ensino para educação de surdos.

A fase de levantamento dos dados consistiu em distintas fases e/ou momentos. Adotou-se o método de pesquisa bibliográfica, visto que através desse instrumento foi possível coletar informações acerca da temática do estudo, corroborado pela aplicação dos questionários desenvolvidos.

3.7 Elaboração dos instrumentos da pesquisa

Diante da relevância do tema e da necessidade de construção de instrumentos correspondente à realidade vivenciada, além dos aspectos que caracterizam as instituições, percebemos que o questionário destinados aos acadêmicos e professores na ativa seria o melhor instrumento para o processo de coleta de dados em questão, tendo sido respondidos pelas duas categorias de público-alvo. A seguir serão detalhados os instrumentos de pesquisa que compõem o estudo em questão.

3.7.1 Roteiro de questionários com os acadêmicos

A partir de um modelo de roteiro (Apêndice A), foi realizado um ciclo de perguntas em forma de entrevistas semiestruturadas com os discentes nas três IES públicas em Manaus, que concluíram a disciplina Libras nos cursos de licenciatura de Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa. O questionário foi estruturado em duas categorias e seus aspectos relevantes (Quadro 11).

Quadro 11 - Categoria de roteiro de questionário.

CATEGORIAS	ASPECTOS ANALISADOS
Dados socioeducacionais e formação da carreira	Tipo de escola estudada; os critérios de escolha do curso; Período, Fluência; Programas de formação; Fatores que foram fundamentais na formação para educação de surdos; Identidade do professor.
Indicadores teóricos	Lei e Decreto que regulamentou a Libras; Distinção entre deficiente auditivo e pessoa surda.
Indicadores práticos	Carga horária; Recursos; Abordagens metodológicas.

Fonte: A autora (2016).

A presente ferramenta contém basicamente 13 (treze) indicadores para análise e apresenta perguntas para marcar apenas uma alternativa, bem como também perguntas dissertativas de cunho pessoal (Apêndice A).

3.7.2 Questionários de perguntas objetivas e subjetivas aos professores de Libras

Este instrumento inicialmente foi planejado para ser um questionário *online*, utilizando uma ferramenta do *Google-docs*, disponível na plataforma *Google*.

O nível de abstenção foi grande, ou seja, somente dois professores responderam o mesmo. Com o preocupante resultado, alteramos a estratégia, passando a disponibilizar o questionário impresso e assim foi concretizado.

O questionário impresso é um dos recursos metodológicos utilizado para levantamento de dados para responder direta ou indiretamente cada objetivo específico elencado para a presente pesquisa. Esse levantamento deu-se por meio da elaboração de um questionário semiestruturado (Apêndice B) destinados aos professores que ministram a disciplina Libras no rol dos cursos de licenciatura. Esse instrumento foi formulado mediante a divisão por 2 (duas) categorias, sendo cada um com seus respectivos desdobramentos (Quadro 12).

Quadro 12 - Disposição das Categorias elencadas.

CATEGORIAS	ASPECTOS ANALISADOS
Formação/carreira	Qualificação; Tempo de magistério; Tempo que ministra a Disciplina Libras; Fluência no idioma; Formação adequada; Identidade do professor.
Indicadores práticos	Carga horária; Abordagens metodológicas.

Fonte: A autora (2016).

Esse instrumento por ter “sua natureza interativa, [...] permitiu tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168). Sua escolha está diretamente relacionada com o problema que foi investigado, para melhor investigação e análise.

A ferramenta destinado aos professores, contém 8 (oito) indicadores para análise e apresenta perguntas para marcar apenas uma alternativa, bem como também perguntas dissertativas de cunho pessoal (Apêndice B).

CAPÍTULO 4: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, os resultados serão apresentados de acordo com a ordenação dos objetivos específicos elencados de acordo com as temáticas próprias.

4.1 Instituições e disciplinas que contemplam a Educação Especial/Inclusiva e Libras

Tratando do primeiro objetivo específico, foram analisadas as disciplinas que englobaram questões sobre a Educação Especial e Libras. Os dados foram dispostos iniciando pela disciplina Libras e posteriormente pela Disciplina de Educação Especial.

A disposição dos dados assim ordenada visou a facilitação do entendimento para outros pesquisadores, no que concerne às análises das respostas obtidas. Cumpre destacar que a análise ocorreu primeiramente de forma individual e posteriormente foi feita uma análise comparativa frente ao objeto de estudo que é a formação inicial de professores e a interface com a educação de surdos.

No Quadro 13 em destaque, apresentam-se os resultados obtidos no IFAM, UFAM e UEA, no certame das licenciaturas ofertadas, mais precisamente na matriz curricular.

Quadro 13 - Disposição das licenciaturas que ofertam a disciplina Libras por IES

IES	CURSOS	LIBRAS	CARGA HORÁRIA			CLASSIFICAÇÃO	
			T	P	TOTAL	OBRIGATÓRIA	OPATIVA
IFAM	Matemática	Sim	60	----	60	Sim	-----
UFAM	Pedagogia	Sim	60	----	60	Sim	-----
UEA	L. Portuguesa	Sim	60	30	90	Sim	-----
Legenda: T= Teoria P= Prática							

Fonte: A autora, elaboração com base nos PPCs das instituições pesquisada (2016).

Diante do exposto no Quadro 13, percebemos que em todas as licenciaturas oferecem a disciplina Libras e estão cumprindo o que estabelece a legislação. Porém, evidenciamos que nas IES, IFAM e UFAM, a carga horária total é de 60 horas destinadas somente para a teoria. Quando se refere à abordagem prática, os professores formadores afirmaram que o diálogo entre professores e estudantes e estudantes com estudantes, em Libras, ocorre somente em sala de aula. Reconhecemos, a exiguidade do tempo estimado para a disciplina onde durante as aulas, simulando situações cotidianas do ser surdo, fosse melhor trabalhada e exercitada a língua de sinais, contribuindo, com estes exercícios práticos, a melhoria da performance do estudante.

Outro momento de grande valor para efetivar a fluência dos estudantes na Libras seriam as visitas a outras instituições que atendem a alunos surdos, permitindo a troca de experiências com esses alunos de modo prático, interativo e real, entre os acadêmicos de origem e os da suposta instituição visitada.

Na UFAM, a nomenclatura da disciplina é “LIBRAS B” que foi uma organização em comum acordo com a coordenação e professores das licenciaturas, em virtude da oferta do curso LETRAS-LIBRAS, para que houvesse uma diferenciação quanto à disciplina ministrada. Outra particularidade que o mesmo curso apresenta é a classificação de optativas com a disciplina de Educação Especial II, mas a ocorrência de oferta não foi evidenciada na pesquisa realizada *in loco* com acadêmicos da licenciatura.

Na IES UEA, há um diferencial importante: a carga horária é dividida em 60 (sessenta) horas de aulas teóricas e mais 30 (trinta) horas em aulas práticas. Nessa organização as aulas teóricas fazem todo um trabalho de contextualização da língua de sinais e inclusive praticam diariamente a língua. Nas 30 (trinta) horas destinadas à prática, os acadêmicos são alocados em instituições inclusivas que atendam alunos surdos levando ao conhecimento de como é o ensino para estudantes surdos, o que estabelece um diferencial a considerar. Esses registros estão alocados em relatórios realizados pelos acadêmicos que dissertam sobre a experiência vivenciada por eles próprios e entregues ao professor responsável pela disciplina Libras. Ocorre, ainda, um momento de socialização em sala de aula, das referidas experiências.

Diante das evidências, a instituição cumpre o que rege o Decreto nº 5.626/2005, regulamentador da Lei nº 10. 436/2002 de Libras. Neste instrumento legal, em seu Capítulo II, dispõe sobre a Inclusão da Libras como disciplina curricular de classificação obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em todos os níveis da educação básica de ensino. O Quadro 14 dispõe sobre a Disciplina de Educação/Inclusiva nos cursos de licenciatura nas IES pesquisadas.

Quadro 14 - Disposição das Disciplina de Educação Especial/Inclusiva por IES.

IES	CURSOS	ED. ESPECIAL/ INCLUSIVA	CARGA HORÁRIA			PRÉ- REQUISITO
			TEÓRIA	PRÁTICA	TOTAL	
IFAM	Matemática	Sim	60	----	60	CHE205*
UFAM	Pedagogia	Sim	120	----	120	-----
UEA	L. Portuguesa	Não	-----	----	-----	-----

Legenda: *Esse código CHE205, se refere à Disciplina de Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem.

Fonte: A autora, elaboração com base nos PPCs das instituições pesquisadas (2016).

O Quadro 14 revela as licenciaturas que em sua matriz curricular ofertam a Disciplina Educação Especial/Inclusiva. No IFAM se configura a existência de uma especificidade, ou seja, o acadêmico só poderá cursar a disciplina em questão se tiver cursado a disciplina Psicologia de Desenvolvimento e da Aprendizagem, tendo em vista que essa disciplina é obrigatória, funcionando como pré-requisito. Há registros específicos de alunos que são transferidos de outras instituições e, ao se comparar a grade curricular, não consta a disciplina supracitada, então, por esse e outros motivos que por ventura possam surgir, há esse critério como exigência.

Cabe destacar que as nomenclaturas da disciplina Educação Especial, nas IES, IFAM e UEA, são denominadas por Educação Inclusiva, mas, na questão de conteúdos e metodologia, todas as IES apresentam similaridades nos conteúdos. Acredita-se que a nomenclatura da disciplina, seja devido ao novo cenário da educação básica inclusiva com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, documento este elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que rege algumas singularidades legais para que a escolarização da modalidade especial seja ofertada em escola de ensino básico inclusivo, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que diz,

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

E enfatiza, mencionando que,

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

A disciplina tem sua regulamentação legal na Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO-EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, que viabiliza a oferta prioritariamente, em todos os cursos de licenciaturas, Pedagogia e Psicologia (BRASIL, 1994).

No entanto, as disciplinas em destaque, estão cumprindo a determinação legal estipulado pelo MEC. É evidente que as mesmas trazem discussões pertinentes em relação à pessoa com deficiência no modo macro e específico, embora os documentos legais que

regulamentam não evidenciem em sua composição a obrigatoriedade de uma abordagem prática e nem a carga horária total das disciplinas Libras e Educação Especial/Inclusiva.

Ainda assim, há necessidade de uma abordagem prática onde os futuros professores possam ter esse contato primário com as pessoas com deficiências, para que ao adentrar em uma sala de aula inclusiva, não lhe cause estranheza e rejeição para trabalhar com um público diversificado. Para tanto, a associação entre a teoria e prática no âmbito educacional torna-se um critério fundamental para que oportunize um momento ao licenciando vivenciar ação-reflexão-ação frente a uma situação educacional real.

Concluindo, importante registrar a necessidade de maior convivência com o surdo em razão do aprofundamento do conhecimento no campo gestual e interpretativo muito presente na linguagem de sinais. Isso só é passível de ocorrer quando há uma relação mais estreita de convivência e imersão na realidade desse mundo repleto de idiossincrasias.

Nesse aspecto, a Libras não difere de nenhuma outra língua, no que concerne ao seu aprendizado, razão pela qual é tão primordial o intercâmbio relativo às outras línguas comuns. Viver, conhecer, interagir e sentir suas emoções, são aspectos fundamentais para este rico aprendizado. Somente a teoria ou a teoria associada a uma prática ínfima, sem o mergulho em sua cultura, redundará em um aprendizado deficitário.

4.2 Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs e Ementas

Quanto ao segundo objetivo este foi atendido plenamente através do levantamento e análise das ementas dos cursos de licenciaturas elencados (Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa). Nesta seção, serão apresentadas as análises de dois documentos institucionais por denominações de Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e as Ementas das disciplinas Libras e Educação Especial/Inclusiva, em três cursos de licenciaturas ofertadas pelas IES na cidade de Manaus.

No que se refere aos PPCs, estes são documentos oficiais da educação, cuja elaboração é realizada por grupos de professores inseridos nas instituições que evidenciam propostas no sentido de definir ações educativas e as características necessárias do contexto educacional, com a finalidade de atender a intencionalidade do curso. A intencionalidade da autora neste documento é na perspectiva da educação na diversidade, para tanto, identificou-se previamente suas contribuições sobre o assunto.

Quadro 15 - Análise dos PPCs dos Cursos de Licenciaturas por categorias.

CATEGORIAS	IFAM		UFAM		UEA	
	MATEMÁTICA		PEDAGOGIA		L. PORTUGUESA	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
TI	x		x			x
DEEI	x		x		x	
DL	x		x		x	
BI	x		x		x	

Legenda das Categorias:
 TI- Textos de Inclusão DEEI - Disciplinas sobre a Educação Especial/Inclusiva
 DL- Disciplina de Libras BI - Bibliografias sobre a inclusão

Fonte: A autora, elaboração com base nos PPCs das instituições pesquisadas, 2016.

De acordo com a análise realizada, foram evidenciados textos e bibliografias relativas à educação inclusiva, sobre as 3 (três) IES pesquisadas, conforme demonstrado no Quadro 15.

Um dos instrumentos legais definidores da formação docente para a Educação Básica, sobre o tema em questão é a Resolução do CNE/CP nº 2/2015, que define demonstrar consciência da diversidade, com respeito as diferenças de natureza ambiental-ecológica de Etino-racial [...], necessidades especiais e entre outros.

No IFAM, o PPC não contempla a Educação Inclusiva em suas partes introdutórias, estando mencionada apenas em sua matriz curricular. Ainda com referência ao PPC do curso de Matemática da IES IFAM - *Campus* Manaus Centro, este retrata a formação de um “profissional capacitado para o exercício do magistério atuando na Educação Básica, com uma formação generalista na respectiva área” (PPC, 2012), mas, também, na dimensão humanística e contemplando a necessidade regional. Para tanto, o perfil do profissional do egresso no curso de Matemática deve,

- Promover práticas educativas a partir de conteúdos e conhecimentos básicos contextualizados, tendo em vista a natureza histórica e social da construção do conhecimento;
- Compreender o modo de produção próprio da Matemática - origens, processos formais, aplicações e inserção cultural;
- Utilizar as tecnologias da informação e comunicação em harmonia com outros materiais de apoio didático e procedimentos pedagógicos que favoreçam a aprendizagem significativa da Matemática;
- Trabalhar de forma integrada com os professores das diversas áreas do conhecimento, contribuindo de maneira efetiva com a proposta pedagógica da instituição e aplicação multidisciplinar da Matemática;
- Aplicar os pressupostos da psicologia cognitiva de modo a propiciar o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático de seus alunos, sem perda do rigor, sendo necessário ao desenvolvimento formal dos conteúdos;
- Elaborar, orientar e executar projetos e pesquisas educacionais. (IFAM, 2012, p. 16).

Nesta propositura a organização curricular define o que se pretende para o curso de Matemática e dispõe sobre o perfil do profissional a ser formado, destacando que nesse projeto é de estruturação curricular e não um fator determinante na concepção social. Ressaltamos que este PPC tem uma formação generalista, mas também, uma formação para atividade humana e regional.

Na UFAM, em seu PPC está previsto no EIXO 5: Educação, Ambiente e Diversidade, a disciplina Libras, Educação Especial I, Educação Indígena I, Educação de Jovens e Adultos I e Educação Ambiental.

O PPC da licenciatura em Pedagogia da IES UFAM, “se configura pela apropriação e objetivação de domínios teóricos, pedagógicos e metodológicos” além de fomentar as atividades teoria e prática nas instituições educacionais. Quanto ao perfil do egresso deverá,

Contemplar consistente formação teórica e metodológica, saberes e práticas, as quais devem ser articuladas organicamente ao longo do curso, através da apropriação crítica dos referenciais do campo pedagógico, imbricados à investigação educacional, à docência e gestão dos processos escolares (UFAM, p. 9).

Para tanto, o perfil dos acadêmicos recebe, neste contexto, domínios variados que concorrem para a formação do futuro professor.

Na UEA, em seu PPC (p. 56) está prevista a inclusão da disciplina Libras como componente curricular obrigatório, bem como a temática da história, cultura afro-brasileira e indígena. O PPC de Língua Portuguesa da UEA, de acordo com o objetivo do curso é formar profissional para atuar na Educação Básica, nos eixos de ações ensino, pesquisa e extensão, com criticidade, atuantes nas relações sociais nos princípios fundamentados pela LDB 9394/96. O perfil do egresso deverá ter:

- Comprometimento com os valores norteadores da sociedade democrática;
- Compreensão do papel da escola e do professor de Língua Portuguesa enquanto agente de cidadania no grupo social de que faz parte;
- Comprometimento com a ética, com a responsabilidade social e educacional e com as consequências políticas de sua atuação no mundo do trabalho;
- Capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno complexo, unindo elementos semiológicos, psicológicos, sociais e históricos;
- Compreensão crítica das condições de uso da linguagem, ou seja, das restrições intra e extrassistêmicas desse uso nas diversas situações de comunicação;
- Domínio do uso da língua portuguesa em sua variedade padrão, nas modalidades oral e escrita [...]

4.2.1 Ementários

Tendo em vista que o componente curricular Libras é obrigatório nos cursos de licenciaturas e também não há existência de parâmetros curriculares que orientem a

organização dos conteúdos, decidimos analisar as três ementas¹³ dos diferentes cursos referenciados no Quadro 1 que estão direcionados para educação básica de ensino, nas instituições pesquisadas.

Didaticamente organizou-se as tessituras no Quadro 16, apresentando as ementas e objetivo da disciplina Libras nas licenciaturas.

Quadro 16 - Ementário das disciplinas: Libras e Educação Especial/Inclusiva.

CURSO	EMENTÁRIO	
	LIBRAS	EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA
Matemática IFAM	Introdução ao conceito e parâmetros da Libras; Introdução à gramática da Libras; Categorias gramaticais.	Introdução ao estudo psicopedagógico das pessoas que apresentam formas e subjetividades não integradas na linearidade social. A compreensão do singular a partir do universal. Educação e ensino para as pessoas com deficiências, minorias étnicas e pessoas excluídas dos processos sociais na escola e os campos a serem trabalhados nesta temática.
Pedagogia UFAM	História de surdos; noção de língua portuguesa; parâmetros em libras; noções linguísticas em libras; sistema de transcrição; tipos de frases em libras; incorporação de negação; conteúdos básicos em libras; expressão corporal e facial; alfabeto manual; gramática em libras; sinais de nomes próprios; soletração de nomes; localização de nomes; percepção visual; profissões; funções e cargos; ambiente de trabalho; meios de comunicação; família; árvore genealógica; vestuário; alimentação; objetos; valores; compras; medidas; meios de transporte, estados do Brasil e suas culturas; diálogos.	Educação Especial I: conceito, histórico, princípios e objetivos, clientela, formas de atendimentos. Política Nacional de Educação Especial. Análise das diretrizes sobre Educação Especial e as implicações e articulações com Educação e Saúde. Abordagens educacionais na escola especial e regular. Cidadania, democracia e educação especial. Preparação para o trabalho interdisciplinar no enfoque da educação especial.
Língua Portuguesa UEA	História da educação de surdos; O cérebro e a língua de sinais; Estudos sobre importância da língua de sinais no ensino superior e seu aprendizado; Bilinguismo: português e língua de sinais; Aprendizado da língua de sinais: fonologia, morfologia, sintaxe e semântica.	Neste curso não há oferta da disciplina Educação Especial/Inclusiva

Fonte: A autora, elaboração com base nos PPC's das instituições pesquisadas (2016).

As ementas demonstradas no Quadro 16 apresentam de forma descritiva o currículo da disciplina em debate que serão trabalhados no decorrer do componente. Lemos e Chaves (2012, livro 2-p. 002292), afirmam que,

A ementa de uma disciplina costuma ser uma descrição discursiva que resume o conteúdo conceitual e processual da disciplina. As características formais de uma ementa disciplinar devem apresentar tópicos essenciais da matéria sob a forma de

¹³ De acordo com Guimarães (2004), elucida que no âmbito da Educação, a ementa é comumente entendida como relação de tópicos em programas de ensino.

frases nominais e deve ser redigida em texto contínuo e não em tópicos, permitindo a visualização da disciplina no seu todo.

A ementa é um item obrigatório nos cursos de formação seja em qualquer área do conhecimento. Nela constam os conteúdos das disciplinas que fazem parte da grade curricular curso, que são imprescindíveis para a formação do sujeito.

No entanto, cabe esclarecimento sobre as abordagens nos cursos de formação de professores direcionadas ao público alvo da Educação Especial, sendo esses cursos divididos em duas disciplinas com complementaridade, que são a Educação Especial/Inclusiva, com abordagem geral das deficiências e a disciplina Libras, específica para educação de surdos de concepção linguística.

O Quadro 16 destaca que a disciplina de Educação Especial/Inclusiva nos cursos de Pedagogia e Matemática deve levar ao conhecimento do movimento da educação inclusiva no âmbito educacional, na qual a concepção de abordagem está centrada na perspectiva educacional metodológica, contextualizando de modo geral a diversidade educacional trazendo para o enfoque específico cada deficiência em si, seja o surdo, o deficiente visual, deficiente físico, neurológico, além das síndromes diversas.

Para tanto, ao cursar a disciplina, os acadêmicos têm a oportunidade de conhecimento histórico, conceitual, legal, filosóficos, sociais, culturais e metodológicos que tratam da diversidade no sistema educacional brasileiro. Na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definidora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, contribui afirmando que “a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”.

Na UFAM, a Educação Especial/Inclusiva apresenta uma ementa com conotação própria da Política de 1994, centrada no modelo clínico, sem referir-se à educação inclusiva, prevista na Política Nacional de 2008. Quanto ao IFAM, apresenta uma visão mais inclusiva, prevendo a educação e ensino para as pessoas com deficiência. Por último, a UEA não oferta a disciplina no curso de Letras-Língua Portuguesa, o que nos permite inferir que os acadêmicos que cursam essa licenciatura vão apresentar lacunas maiores em relação aos de outros cursos de formação de professores que ofertam a referida disciplina, ao término de sua formação.

Nas ementas da disciplina Libras, que por se tratar de uma língua oficial, tem um enfoque linguístico da língua de sinais, oportunizando ao licenciando um contato primário/básico com a língua, para que este ao interagir com estudantes surdos, possam

romper com a barreira da comunicação, comparando-se os conteúdos e a similaridade entre ambas. Essa similaridade foi observada pelas pesquisadoras Tavares e Carvalho (2010, p. 9-10):

Apesar de haver uma singularidade por parte das instituições ao traçar o perfil dos professores da disciplina Libras, observa-se que as ementas propostas apresentam similaridade, havendo apenas uma ênfase maior ou menor da questão no uso da língua. Constata-se a recorrência nas temáticas sobre a História da Educação dos Surdos, a identificação dos aspectos linguísticos, quase se apresentando nesta questão da Cultura Surda e sua importância para a concretização de uma inclusão escolar cidadão do sujeito Surdo.

Assim, identificou-se a ausência de discussões correlatas dos estudos no que se refere à Cultura Surda¹⁴ nos cursos denotados, entendendo a relevância do tema, pois é através da cultura que se conhece como as pessoas se relacionam e se manifestam culturalmente em si.

Outro fator de destaque da disciplina Libras, são os conteúdos organizados de acordo com a identidade do curso de licenciatura.

De acordo com o início da história da educação de surdos, as abordagens de ensino para as pessoas surdas eram voltadas para as abordagens metodológicas, desenvolviam vários métodos que fossem de acordo com a realidade daquele estudante.

Atualmente, precisamente depois dos estudos de Stokoe em 1960, que foi o primeiro pesquisador contemporâneo a realizar estudos quanto a estrutura linguística da Libras, apresenta três aspectos: i) Despertar a aceitação da língua de sinais como linguística; ii) Apresentar uma nova perspectiva sobre a linguagem humana; e iii) Levantar novas discussões para o campo de estudo de origem da linguagem (STOKOE, 2005). Após a divulgação dessa pesquisa, houve uma fomentação mundial nos estudos linguísticos da Libras.

Ainda de acordo com o autor, este comprovou que “a língua dos sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma capacidade infinita de sentenças” (QUADROS; KARNOOP, 2004, p. 30).

Com a aprovação da Lei de Libras de nº 10.432/2002 e com a regulamentação do Decreto nº 5.626/2006, que reconhece a Libras como língua oficial para as pessoas surdas, e sua obrigatoriedade nos cursos de licenciaturas, reforçou a relevância dessa língua, principalmente na formação de professores.

Então, observou-se nesse cenário apresentado, que todas as licenciaturas estão de acordo com as Políticas Normativas, porém não há nenhuma inferência de que uma aula prática, ou seja, aula de pesquisa de campo, possa vir a conhecer *in lócus* a realidade da

¹⁴ A cultura é a manifestação de diferentes aspectos com que cada uma das comunidades se apresenta. Pela simples maneira de se expressar pode-se descobrir em qual cultura a pessoa está inserida. (HONORATA, 2014).

educação de pessoas surdas, levando em consideração, quais as necessidades da abordagem de ensino, quais os métodos, como a língua de sinais é trabalhada, dentre outros aspectos. Acredita-se que ao fazer esse contato se oportuniza ao cursista o conhecimento empírico, fazendo um paralelo entre teoria e prática levando-o ao conhecimento real da educação desses alunos.

4.3 Percepção de acadêmicos e professores quanto à relevância da disciplina Libras

O terceiro objetivo refere-se à percepção dos acadêmicos e professores quanto à relevância da Libras na formação básica do professor, oriunda das instituições de ensino elencadas para o desenvolvimento da pesquisa. A seguir, o detalhamento das respostas obtidas com a aplicação dos questionários.

A pesquisa foi estruturada durante o período de setembro a outubro do ano de 2016, momento em que foi realizada a coleta de dados junto aos dois grupos sujeitos da pesquisa: acadêmicos (Grupo 1) e professores (Grupo 2). Os acadêmicos são dos cursos de Matemática IES 1, Pedagogia IES 2 e Língua Portuguesa IES 3, sediada em Manaus, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA), IES 1, 2 e 3 respectivamente. Os professores formadores ministram a disciplina Libras nas IES citadas anteriormente.

Quadro 17 - Grupo 1: Acadêmicos.

GRUPO 1		
CURSO	IES	SUJEITO
Matemática	IFAM	Acadêmicos
Pedagogia	UFAM	Acadêmicos
Língua Portuguesa	UEA	Acadêmicos

Fonte: A autora (2016).

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foram os questionários, contendo perguntas abertas e fechadas. Para as perguntas abertas, nos resultados demonstrados a seguir, serão identificados pelos sujeitos denominados por **A**, que se referem aos acadêmicos das licenciaturas pesquisadas e **P**, para os professores que ministram a disciplina Libras.

Os questionários destinados ao grupo 1, Acadêmicos, foi estruturado com formatação própria, isto é, na aplicação desse instrumento de coleta de dados, funcionou como modelo de entrevista, onde à medida que eram feitas as perguntas aos acadêmicos as respostas eram gravadas. Esse formato foi adotado em razão do tempo exíguo para a aplicação do instrumento, e, pelo fato de os acadêmicos iniciarem o estágio supervisionado no dia seguinte à reunião.

4.3.1 Caracterização do Grupo 1

Responderam aos questionários 16 (dezesesseis) acadêmicos, sendo 2 (dois) da IES 1, 8 (oito) da IES 2 e 13 (treze) da IES 3, conforme Gráfico 1. Sendo suas formações nos cursos de Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa, respectivamente, empregando-se o critério de que os acadêmicos já haviam concluído a disciplina Libras, durante o ano de 2016.

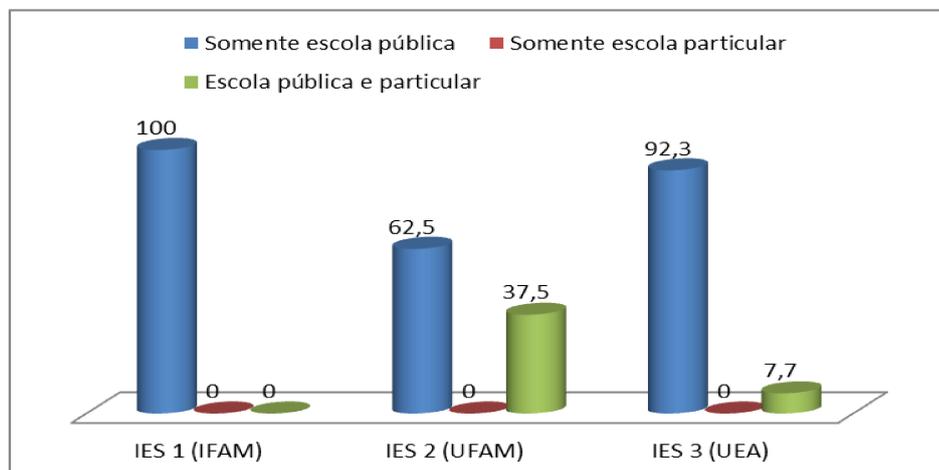
No IFAM, foram convidados 10 (dez) acadêmicos e aceitos 5 (cinco), porém desse total, apenas 1 (um) não assinou o Termo de Livre Consentimento, por isso foi eliminado na tabulação que atingiu o total de 4 (quatro). Outra situação surgida foi o fato de que um acadêmico apesar de estar cursando a disciplina não ser vinculado ao curso de formação de professores, sendo por isso igualmente eliminado na tabulação. Restaram, assim, apenas 3 (três) acadêmicos do total de 5 (cinco) aceitos.

Na UFAM foram convidados 10 (dez) acadêmicos e aceitos 8 (oito), não se registrando nenhuma desistência. Na UEA foram convidados 15 (quinze) acadêmicos e aceitos 13 (treze); também não se registrou nenhuma desistência.

No momento em que os questionários eram aplicados foi estabelecida uma relação de interação entre os acadêmicos e o pesquisador, isso permitiu uma captação imediata das informações dos processos de ensino existentes, voltados à educação inclusiva, desenvolvida através do diálogo, com ênfase na avaliação do nível de relevância da disciplina Libras existente nas matrizes curriculares, a fim de averiguar o modelo atual de formação inicial dos futuros professores que irão atuar na rede básica de ensino, na proposta da educação inclusiva, especificamente na educação de surdos.

A seguir serão pontuados, a partir do gráfico 4, os dados obtidos relativos aos acadêmicos quanto à frequência em escolas particulares ou públicas.

Gráfico 4 - Grupo 1: Acadêmicos: Tipo de Escola Frequentada.



Fonte: A autora (2016).

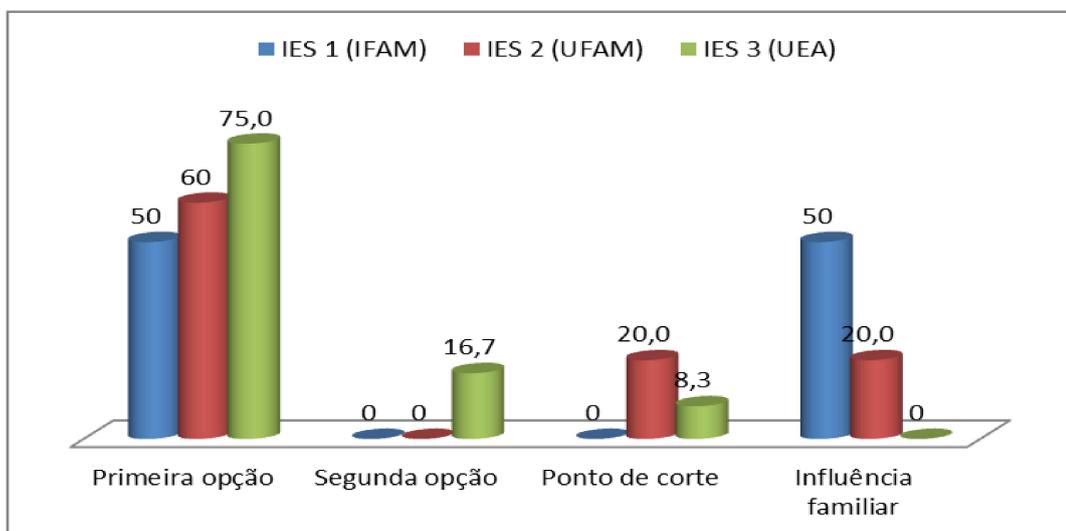
O Gráfico 4 representa o percentual de tipo de escola frequentada no ensino básico pelos acadêmicos das instituições de ensino superior. Registramos o percentual maior em “somente escolas públicas”, nas três IES, atingindo quase 100% na UEA, a totalidade no IFAM contra 62,5% na UFAM. Isso reflete que a maioria dos acadêmicos nas instituições públicas são originários de escolas públicas.

No Gráfico 4 apresentamos o seguinte resultado: ainda que dentro do rol dos pesquisados nas três instituições, nenhum é oriundo de escola particular exclusivamente, dado esse que remete ao número de cotas destinadas em maior número para alunos do ensino médio frequentadores das escolas públicas. Por fim, verificamos que na instituição 1 (IFAM), no rol dos pesquisados, não foi registrado nenhum acadêmico que tivesse cursado tanto a escola pública como a particular e nas instituições 2 (UFAM) e 3 (UEA), desta feita ocorreu o registro razoável de acadêmicos que estudaram na escola pública alternando com a particular, com uma demanda de 37,5% (trinta e sete e meio por cento), enquanto que na UEA o percentual registrado é bem inferior ao da UFAM, com apenas 7,7% (sete vírgula sete por cento).

No caso da Instituição 2 se evidenciou certo equilíbrio entre os alunos egressos da escola pública em relação aos oriundos de escolas públicas e privadas, diferentemente do IFAM cuja taxa foi zero e da UEA que apresentou um índice bem pequeno. Registramos, então, a supremacia na origem de acadêmicos egressos apenas das escolas governamentais.

A seguir será analisado o Gráfico 3 indicando os critérios de escolha de cursos de formação de professores, nas mesmas IES caracterizadas anteriormente.

Gráfico 5 - Grupo 1: Acadêmicos: Critério de escolha de cursos de formação de professores.



Fonte: A autora (2016).

O Gráfico 5 registrou como critério de escolha principal para os cursos de formação de professores a primeira opção, porém esse critério só foi adotado pelos acadêmicos a partir do ponto de corte da nota do Enem, remetendo a uma nova escolha pelos candidatos. Por essa razão o índice apresenta um alto percentual, informação essa obtida na entrevista realizada com os acadêmicos. Como primeira opção foram registrados percentuais diferentes nas três instituições 1 (IFAM) , 2 (UFAM) e a instituição 3 (UEA), apresentou um índice bem mais significativo.

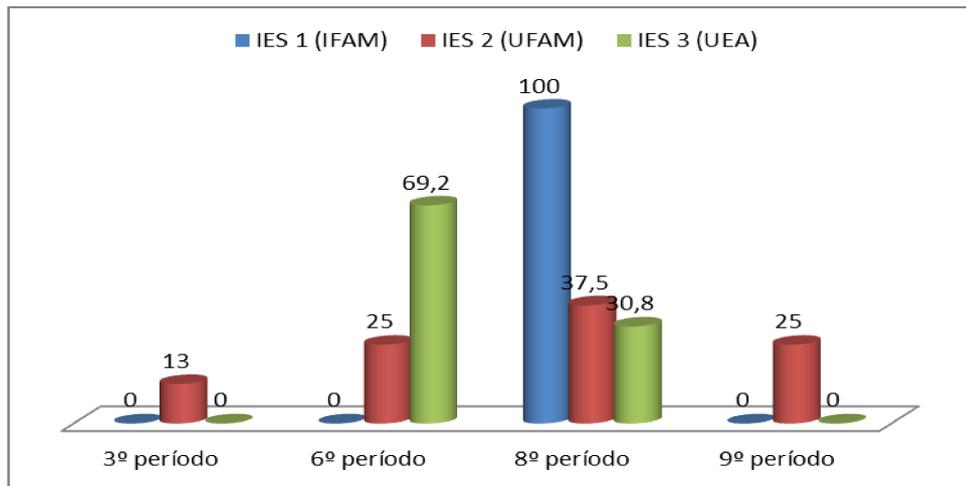
Como segundo critério de escolha os percentuais entre as instituições 1 (IFAM) e 2 (UFAM) não contemplou nenhum registro, apenas na instituição 3 (UEA) ocorreu um registro de 16,7% (dezesesseis vírgula sete por cento) denotando que esse critério não envolve um preferencial de destaque pelos candidatos

Na opção ponto de corte, apenas nas IES 2 e 3 registramos percentuais, excluindo-se, assim, o critério para a IES 1 (IFAM), provavelmente pelo baixo número de acadêmicos contatados. Ressalta-se, porém, que o ponto de corte mencionado pelo Gráfico 3, não reflete a realidade, vez que ficou explícito que os acadêmicos, após conferirem o ponto de corte, elegeram o curso pretendido como primeira opção, inicialmente. Daí a primeira opção de escolha para o curso somente se confirma como escolha, após a verificação da nota do ponto de corte.

O quarto critério de escolha do curso é a influência familiar, onde na IES 1 (IFAM) ocorreu um alto índice, atingindo o patamar de 50% (cinquenta por cento); na IES 2 (UFAM), a influência familiar apresenta uma queda significativa, em torno de 20% (vinte por cento) e por último na IES 3 (UEA) não apresentou nenhum percentual.

Na análise desses critérios, ficou evidenciado que a primeira opção e a influência familiar, apresentaram os maiores índices de escolha, porém, não se pode descartar o fato concreto que o ponto de corte é que preponderou na escolha dos candidatos quanto ao curso pretendido, pois do ponto de corte é que se formou o índice para a primeira opção.

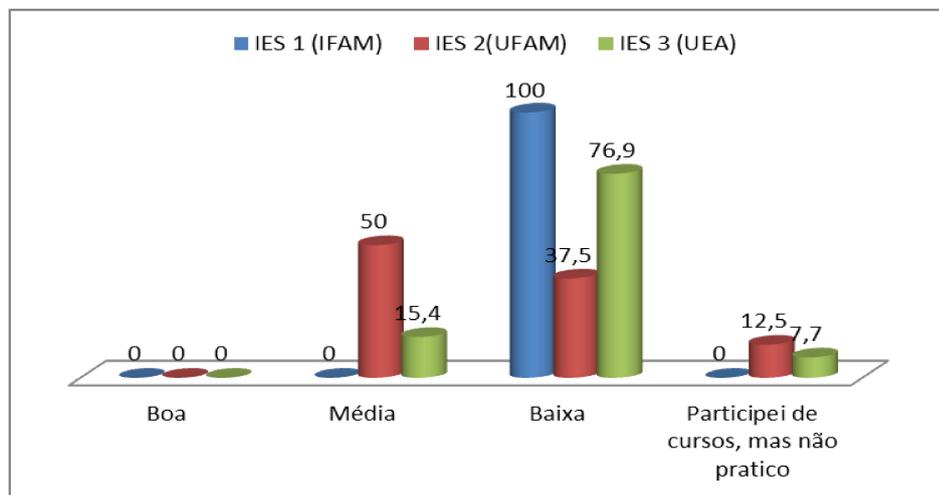
Gráfico 6 - Grupo 1: Acadêmico/ Período que curso Libras.



Fonte: A autora (2016).

O Gráfico 6 demonstra os períodos em que a disciplina Libras foi ofertada nas instituições analisadas. Como se depreende, a disciplina é lançada em períodos variados, momentos em que os acadêmicos aproveitaram a oferta e cursaram a disciplina. Apenas no oitavo período é que os discentes atingiram a totalidade de 100% (cem por cento) na IES 1 (IFAM), demonstrando uma regularidade na oferta da disciplina durante o 8º período. Quanto as demais IES 2 e 3, a incidência da oferta da disciplina é bastante variável.

Gráfico 7 - Grupo 1: Acadêmico / Fluência em Libras.



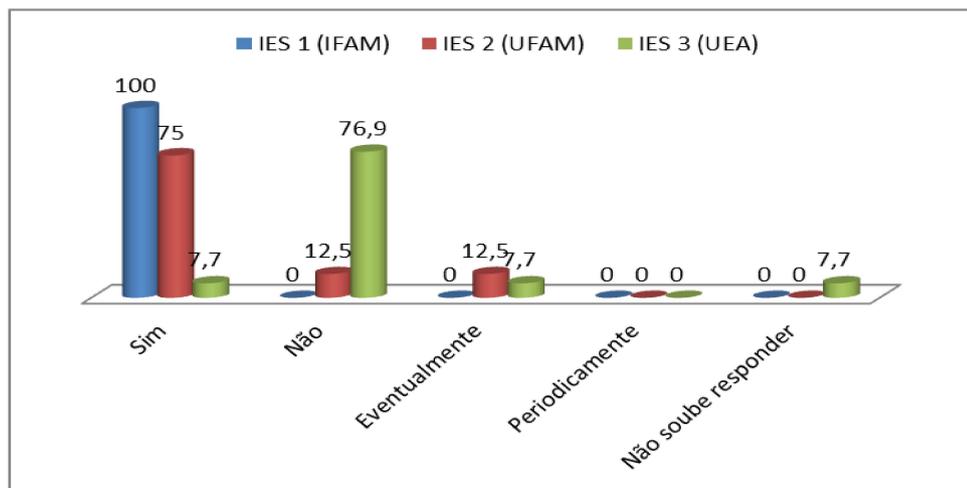
Fonte: A autora (2016).

Este Gráfico 7 demonstra o nível da fluência em Libras por parte dos acadêmicos. Conforme o gráfico revelou, o nível é muito baixo em todas as 3 IES, destacando-se a segunda IES, a UFAM, com um índice um pouco melhorado. Porém, esse destaque não ocorreu por conta da condição oferecida pelo curso na instituição pesquisada, mas sim, em razão de uma das alunas entrevistadas haverem feito outros cursos fora da Instituição a que

estão vinculadas e a outra acadêmica também fez cursos no período de um ano, extra academia, além de manter um relacionamento com um surdo, o que lhe proporcionou melhorar a fluência na Libras.

Conforme se depreende, as IES em questão, não suprem como deveriam, a formação dos pretensos professores, neste aspecto; apesar da disciplina Libras ter um foco linguístico, ainda assim não oferece formação adequada e suficiente para a comunicação com estudantes surdos.

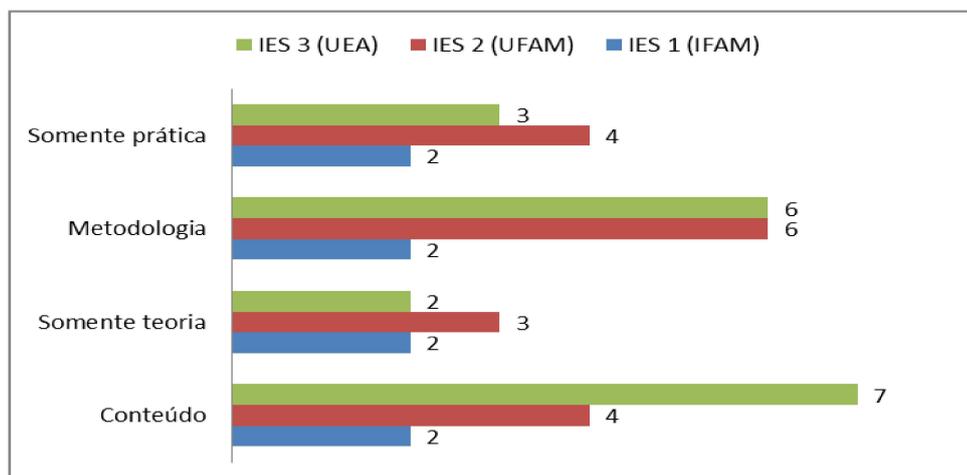
Gráfico 8 - Grupo 1: Acadêmico/ Curso de Extensão.



Fonte: A autora (2016).

Neste Gráfico 8 é apresentado apenas a existência de programas de capacitação ao nível de Cursos de Extensão auxiliares na formação do acadêmico. Destaca-se aqui o percentual para as respostas sobre a existência e participação dos acadêmicos destes cursos na IES 1 (IFAM) e na IES 2 (UFAM), que sobressaíram sobremaneira na oferta de cursos os mais variados. Registrou-se, ainda, que a oferta de cursos da disciplina Libras, de forma extracurricular, é inexistente.

Gráfico 9 - Grupo 1: Acadêmicos/ Fatores Fundamentais na formação de Libras.



Fonte: A autora (2016).

O Gráfico 9 apresenta as categorias mais consideradas para a formação na disciplina Libras, a saber: apenas a prática, a parte metodológica, apenas a teoria e o conteúdo. Em todas as IES o elemento Conteúdo aparece como o mais significativo, seguido da metodologia empregada. Registramos, porém, que apenas a IES 3 (UEA), em sua grade curricular, estipula 60 (sessenta) horas para a teoria e mais 30 (trinta) horas para a parte prática, perfazendo um total de 90 (noventa) horas para a aplicação da disciplina. As outras duas IES estudadas, no que concerne a aplicação da disciplina em tela, todo o seu conteúdo, tanto teórico quanto prático é de 60 (sessenta) horas.

Na questão 2.7 (Durante o curso da disciplina Libras, quais os fatores que foram fundamentais para sua formação para o ensino da pessoa surda? Conteúdo, somente teoria, metodologia, somente prática) as respostas dos acadêmicos, relativas aos quesitos, metodologia e conteúdo, para entendimento, estão visualizadas no quadro a seguir, com a identificação da IES a que o acadêmico se vincula.

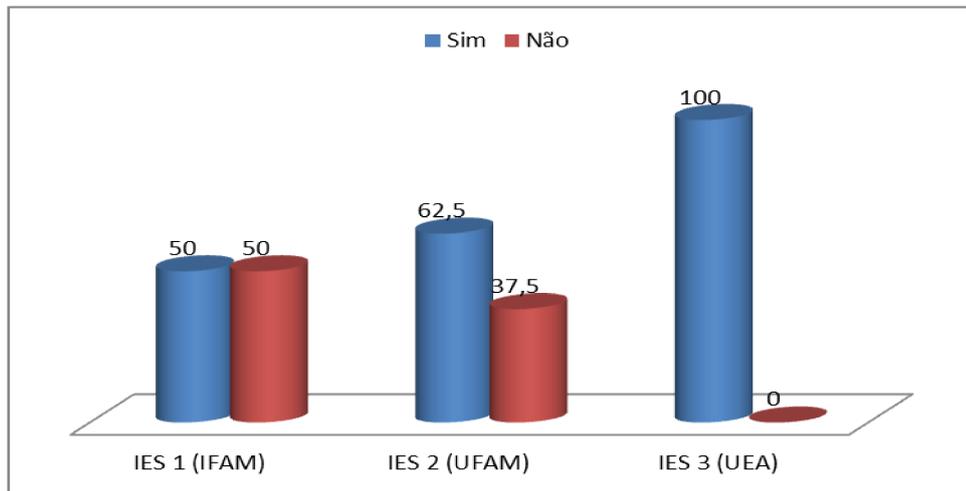
Quadro 18 - Respostas dos acadêmicos na entrevista.

RESPOSTAS DISSERTATIVAS DOS ACADÊMICOS ATRIBUÍDAS NA QUESTÃO 2.9 DA ENTREVISTA	
IFAM	
A1	Não houve justificativa
A2	Não houve justificativa
UFAM	
A3	Professor surdo, isso nos forçava a exercer mais a prática.
A4	Curso de Libras pelo governo do estado, porque a professora pouco praticava na aula e apresentava alguns vídeos.
A5	Centrar mais pesquisas na educação de surdos nas escolas comuns.
A6	Facilidade que a professora ministrava aula teórica e prática da língua.
UEA	
A7	Os conteúdos foram importantes, pois nos orientou em como utilizá-los para compreensão do aluno surdo, com a metodologia o uso se tornou muito fácil.
A9	Acredito que a Metodologia foi bem diversa. A maneira de como os professores ensinou não foi refém só dos conteúdos, mas também da prática da Libras que foi essencial.
A10	Todos os critérios citados foram fundamentais, pois fazia uma metodologia diversificada.
A11	Foram fundamentais os conteúdos e a metodologia para a compreensão dessa língua. Outro fator importante foi a prática que nos proporcionou ao desenvolver habilidade na execução dos sinais.
A12	Professor que ministrou a disciplina Libras procurou trabalhar com conteúdo de base e também leituras complementares sem unir a teoria com a prática, com isso facilitando o processo de ensino e aprendizagem.
A13	A soma de todos os elementos citados.
A14	Conteúdo e bastante prática
A15	Até o momento de dar iniciativa na disciplina não possuía nenhum conhecimento a respeito desta língua. Os conteúdos da língua foram bastante proveitosos assim como as questões práticas desta língua.
A17	O método que o professor utilizou foi de grande relevância. Incluiu conteúdo, teorias e práticas. Assim efetivando o aprendizado, no entanto a prática nas escolas comuns posterior é essencial.
A18	Acredito que os fatores que ajudaram foram primeiramente a forma com que o professor repassou o conteúdo. Em segundo lugar, a metodologia adotada, sempre o estudo teórico com as práticas de diálogos.
A19	A teoria é importante, porém será na prática que vamos aprender a nos comunicar com o surdo.

Fonte: A autora (2016).

Relativamente à análise da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 segue o Gráfico 10 representativo acerca do conhecimento destes instrumentos legais pelos acadêmicos entrevistados.

Gráfico 10 - Grupo 1: Acadêmico/ Análise da Lei e do Decreto que regulamentou a Libras.

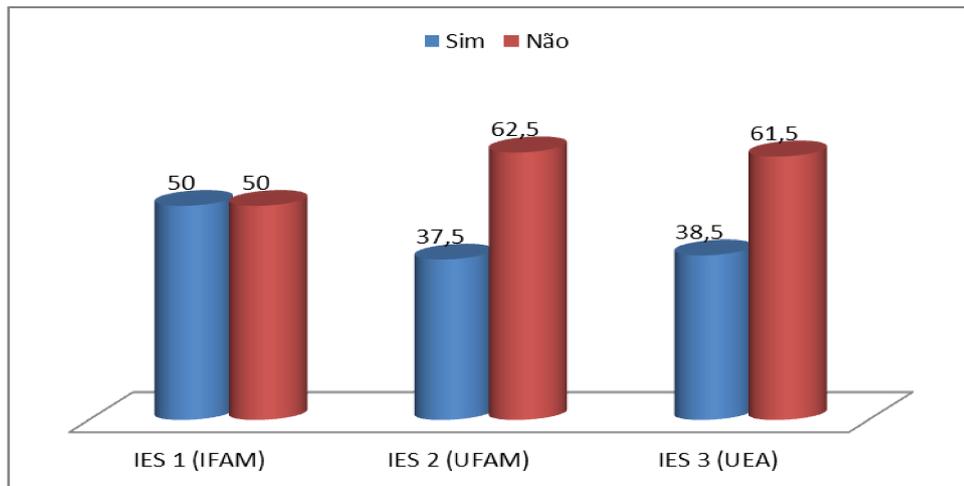


Fonte: A autora (2016).

No Gráfico 10 estão configuradas as IES estudadas, o nível pelos acadêmicos, de entendimento da Lei nº 10.436/2002 que reconheceu como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados, além do Decreto nº 5.626/2005, instrumento regulamentador da Libras como idioma oficial da comunidade surda, obrigando todo curso de formação de professores a inserir em seu currículo a disciplina Libras. Como inferimos, as 3 IES apresentaram um bom resultado acerca do entendimento da Lei e do Decreto supracitado, demonstrando a preocupação dos professores formadores quanto ao esclarecimento das políticas inclusivas do ser surdo na sociedade.

A seguir, o registro sobre as características e diferenças entre a pessoa surda e o deficiente auditivo, configurados no Gráfico 11.

Gráfico 11 - Grupo 1: Acadêmico / Características do surdo e do deficiente auditivo.



Fonte: A autora (2016).

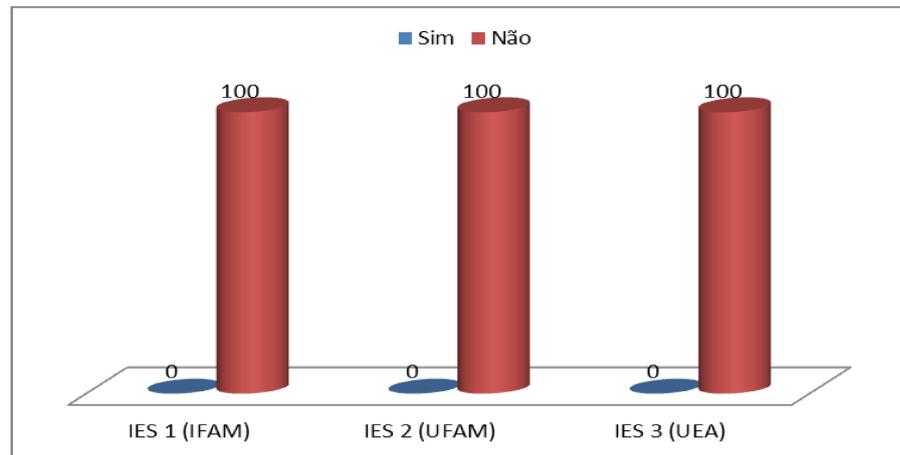
Aqui, estão presentes os percentuais que demonstraram o entendimento, pelos acadêmicos, das diferenças entre o surdo e o deficiente auditivo, refletindo que apenas na IES 1 (IFAM) está equilibrada essa compreensão e conhecimento das características diferenciadoras, presentes na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005.

Nas IES 2 e 3, verificou-se um resultado bem próximo relativo a esse entendimento, prevalecendo, porém, em maior índice, o desconhecimento de tais diferenças, esclarecido e detalhado no parágrafo único do Artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005, porém, ao confrontar o Gráfico 8, percebeu-se uma discrepância relativa ao entendimento dos instrumentos legais da Libras e o Gráfico 10 que apresenta outros resultados sobre esse conhecimento.

Essas diferenças são preponderantes ao lidar com estes dois tipos de pessoas, por encerrarem características diferentes uma da outra. É importante destacar que pessoa com deficiência auditiva pode usar aparelho minorando o *déficit* da audição e possibilitando a este entender através da linguagem oral, enquanto que o surdo propriamente dito, serve-se, tão somente da linguagem de sinais.

Prosseguindo na análise dos gráficos, reportamo-nos no momento ao gráfico alusivo à carga horária da disciplina Libras, quanto à suficiência ou não, do número de horas para ministrar o conteúdo e obtenção um bom resultado pelos alunos, Gráfico 12.

Gráfico 12 - Grupo 1: Acadêmicos/ Carga Horária da disciplina Libras é suficiente?



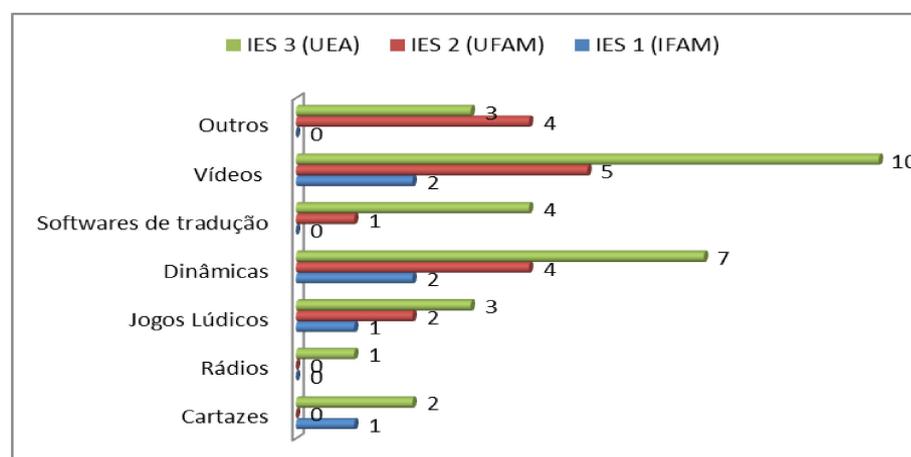
Fonte: A autora (2016).

Pode-se então inferir que pelo exposto graficamente, que as horas-aula destinadas à disciplina Libras são insuficientes, impossibilitando intensificar os trabalhos de campo, abrindo uma lacuna sobre o desconhecimento quanto à realidade da educação de surdos na rede básica de ensino, na cidade de Manaus e, conseqüentemente, dificultando efetivamente a inclusão dos estudantes surdos.

Apesar de se obter uma resposta desfavorável quanto ao número de horas de aplicação da disciplina Libras, convém ressaltar que os professores, como alternativa, podem realizar o máximo de aproveitamento das horas asseguradas para o desenvolvimento da disciplina, otimizando os recursos disponíveis, dedicando-se com excelência dentro do limite das horas determinadas para tal mister, ao tempo em que estimularia os acadêmicos a complementarem sua formação individualmente.

No Gráfico 13 figuram os recursos didáticos disponíveis para a educação de pessoas surdas, discriminada por IES.

Gráfico 13 - Grupo 1: Acadêmicos/Recursos didáticos para educação de surdos.



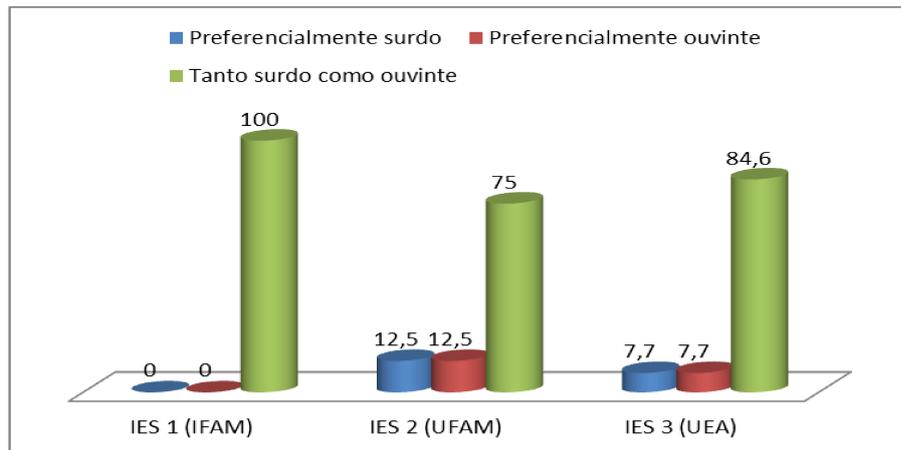
Fonte: A autora (2016).

Entre os recursos disponibilizados e apresentados como meios facilitadores para a aprendizagem de estudantes surdos, os que mais se destacaram foram os vídeos e as dinâmicas utilizadas em sala de aula. Porém, na aplicação da disciplina Libras pelos professores formadores, não ocorreu esse enfoque de como o professor em formação possa aplicar esses recursos que em muito auxiliam em sala de aula na compreensão do conteúdo desenvolvido.

Em contrapartida, alguns desses recursos foram apresentados em outra disciplina: Educação especial/inclusiva, de modo genérico e sem enfoque direcionado para o aluno surdo. Neste aspecto, verificou-se que esse conteúdo contribui, porém, poderia render mais resultados se tivesse o direcionamento específico, o que ocorreria se o professor da disciplina vislumbrasse o grau de importância da aplicação desses recursos no processo de ensino/aprendizagem das pessoas surdas e no atendimento das necessidades educacionais especiais; isto sem desconsiderar o registro da provável ampliação da carga horária da referida disciplina.

O Gráfico 14 remete a uma questão importante, pois o professor formador que seja preferencialmente surdo implica em uma atenção redobrada por parte dos acadêmicos (professores em processo de formação), exigindo destes uma interação com a Libras muito maior, levando-os a um aprendizado mais efetivo e rápido, vez que a barreira da comunicação é forçada a se romper mais rapidamente, como uma pessoa em um país de língua estrangeira que é obrigada, por força das circunstâncias a se comunicar. Porém, as respostas apresentadas no Gráfico 12 demonstraram que para os acadêmicos eles não registraram uma preferência pelo professor “preferencialmente surdo”, inclusive, neste aspecto foi registrado o menor índice, contrapondo-se ao índice máximo relativo à condição de “tanto surdo como ouvinte”, não apresentando uma preferência de destaque neste sentido.

Gráfico 14 - Grupo 1- Acadêmico/ Condição do professor formador de Libras.



Fonte: A autora (2016).

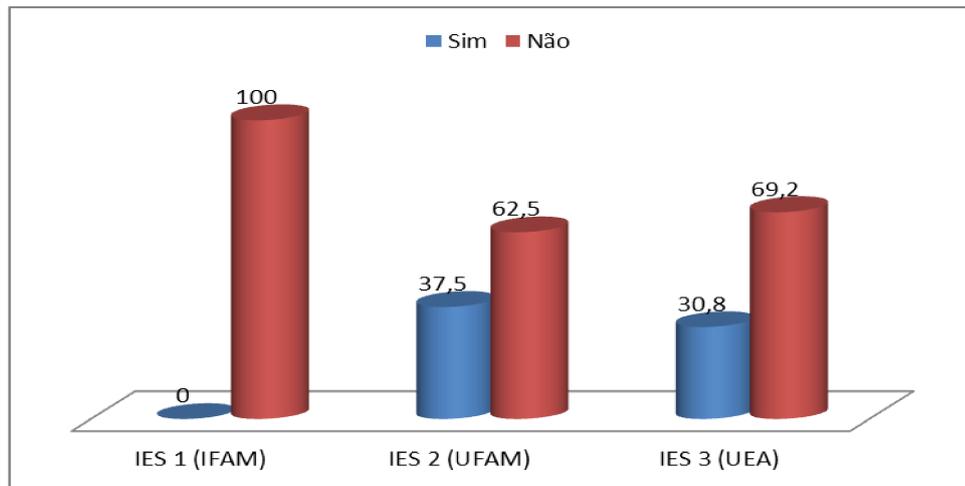
Neste caso, essa resposta ratificou o estudo apresentado por Almeida e Vitaliano (2012) a seguir citado, favorecendo maior entendimento da cultura de surdos, fator esse que é sempre evidenciado quando se estuda uma língua estrangeira e, nesse aspecto, destaca-se a prática da língua de sinais em todos os momentos em que as aulas estão se processando. Indaga-se: Esse registro de respostas ocorreu pela maior facilidade de entendimento dos acadêmicos na linguagem oral? Talvez porque os acadêmicos em formação não estejam ainda preocupados com esse público-alvo que um dia irão se deparar.

Segundo estudos apresentados no IX ANPED, as autoras Almeida e Vitaliano (2012) esclareceram a importância do professor surdo como docente de Libras, seus efeitos, atuação e pontos de vista dos graduandos, no exercício da função, atuando com alunos surdos. Neste estudo ficou evidenciada a importância pela maioria dos graduandos, acerca da obrigatoriedade da oferta e inclusão da disciplina Libras e o destaque para a necessidade de políticas linguísticas que deverão referendar a linguagem de sinais no rol das línguas brasileiras, sem que se exclua o professor ouvinte.

O Decreto nº 5626/2005 assegura a prioridade à ministração de aulas da disciplina Libras, por professores surdos, abrindo oportunidades a instrutores e professores ouvintes, garantindo em primeira mão o espaço aos professores e instrutores surdos.

Na sequência, será analisada a parte referente à formação do acadêmico para atuar junto ao aluno surdo.

Gráfico 15 - Grupo 1- Acadêmico: Considera com Formação Adequada para o ensino do aluno surdo?



Fonte: A autora (2016).

As respostas são unânimes nas 3 IES estudadas relativamente à formação do acadêmico, notando-se um índice bem representativo, acima dos 50 (cinquenta) pontos percentuais na afirmação de que a formação é deficitária para atuarem junto ao surdo.

Ainda citando Almeida e Vitaliano (2012), destacamos o fato de que para o aprendizado de qualquer língua, o período de um semestre é ínfimo e não atende devidamente; assim, o contato com a Libras é tão somente superficial não contemplando as necessidades para o aprendizado da mesma, ainda que os acadêmicos façam um grande esforço, e também se considerar que estudantes são diferentes entre si, não respondendo da mesma forma ao ensino apresentado.

4.3.2 Caracterização do Grupo 2

Foram contatados 12 (doze) professores formadores, sendo 1 (um) da IES 1, 10 (dez) da IES 2 e 1 (um) da IES 3, conforme Gráfico 14. Sendo suas formações nos cursos de Matemática, Pedagogia e Língua Portuguesa, respectivamente.

Na aplicação do questionário, empregamos como critério de corte, a exigência de o professor formador ministrar a Disciplina Libras. Esse critério foi o mesmo utilizado nas três instituições pesquisadas.

Inicialmente houve a primeira versão digital, *online*, por meio da ferramenta Google Forms, que é um aplicativo integrante do Google Drive, um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, apresentado pela Google. Heidemann e Oliveira (2010) atribuem algumas vantagens ao Google Forms tais como: “a possibilidade de acesso em qualquer local

ou horário; a economia de espaço no disco rígido; o fato de ser gratuito; a facilidade de uso, pois não requer conhecimentos de programação além de uma interface amigável”.

Entretanto, mesmo tendo em vista essa dinâmica de praticidade, não obteve êxito nas respostas, com baixo índice de adesão. Destacando que antes de disponibilizar o instrumento de coleta, houve momento de contextualização da relevância da pesquisa para educação de surdos no município de Manaus e explicação da funcionalidade para manuseio do aplicativo.

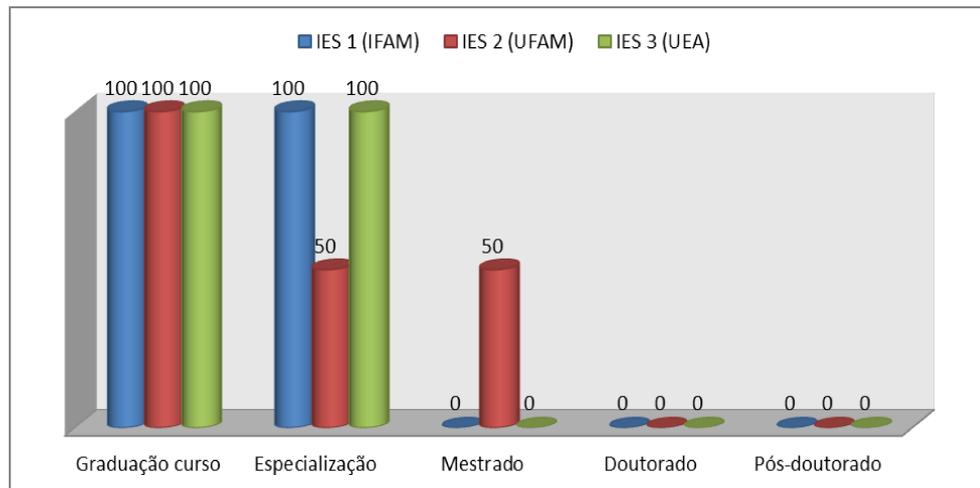
Foi disponibilizado o *link* de acesso do aplicativo, adicionou-se uma nota de esclarecimento quanto ao manuseio e o tempo disponibilizado para obtenção das respostas. *A priori*, o prazo foi de 20 (vinte) dias corridos. A coleta de dados foi monitorada diariamente, vez que o mesmo dispõe desse procedimento. Ao constatar o baixo índice de respostas, decidiu-se por aumentar o prazo de envio por mais 15 (quinze) dias, totalizando 35 (trinta e cinco) dias corridos.

Preocupados com os resultados, resolvemos verificar *in loco* quais os motivos da baixa adesão, obtendo-se as seguintes respostas; i) Disponibilidade de tempo; ii) Dificuldade de acesso; iii) Estranheza ao manusear o aplicativo; iv) Número significativo de professores surdos, e não possuir uma legenda em Libras.

Tendo em vista esse contexto, alterou-se a estratégia e se disponibilizou os questionários impressos; com os professores surdos que fazem parte do quadro de funcionários da UFAM, foi disponibilizado um profissional Intérprete de Libras para fazer a tradução do mesmo, concomitantemente à exposição oral pela pesquisadora. Após realização dessas mudanças, concretizamos a aplicação do questionário com êxito, pelos professores formadores. Quanto à pesquisa de campo, auferimos conhecimento empírico extraordinário, entendemos que, antes de realizar a mesma, tem que haver uma delicadeza, clareza da especificidade dos sujeitos que irão contribuir com a pesquisa e construir um instrumento de coleta que seja viável para todos envolvidos naquela realidade.

O questionário foi composto por 10 (dez) perguntas abertas e fechadas, todas voltadas à Educação de Surdos. Neste contexto, foram convidados 20 (vinte) professores das 3 (três) instituições e como público respondentes, 12 (doze) professores. Ao final, foram realizadas as análises dos questionamentos que serão demonstrados a seguir.

Gráfico 16 - Grupo 2: Professores formadores: Qualificação.



Fonte: A autora (2016).

O Gráfico 16, representa a primeira pergunta do questionário. De acordo com a disposição das opções descritas, os professores tinham que responder qual sua maior qualificação e logo em seguida foi adicionado um campo, destinado para especificar sua resposta quanto a sua área de formação. Foi observado, que o percentual foi maior por parte dos respondentes que possuem o curso de Especialização em áreas afins, mas, ligadas à educação e 50% (cinquenta por cento) relativo ao curso de Mestrado.

Esses dados revelam o nível de capacitação de professores que atuam nas instituições de nível superior ministradores da disciplina Libras, sendo maior os que possuem especialização. O percentual apresentado reflete o *déficit* no campo de formação, em nível de Mestrado e Dourado, embora a oferta desses cursos tenha crescido nos últimos anos, conforme demonstrado pela pesquisa Dambros e Mori (2015), ao analisar um mapeamento do perfil dos educadores e do atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará.

Apesar dos professores formadores trazerem em seus currículos a qualificação e experiência com educação de surdos na rede básica de ensino, ainda assim ocorre um descompasso no que concerne à capacitação e qualificação deste mesmo professor na área específica da educação inclusiva e na educação de surdos propriamente dito, que é o objeto dessa pesquisa. A seguir, no Quadro 19, são apresentadas as respostas relacionadas à primeira questão do questionário. Embora 11 (onze) professores tenham respondido o questionário, o professor P5, respondeu que possui especialização, mas não especificou em que área.

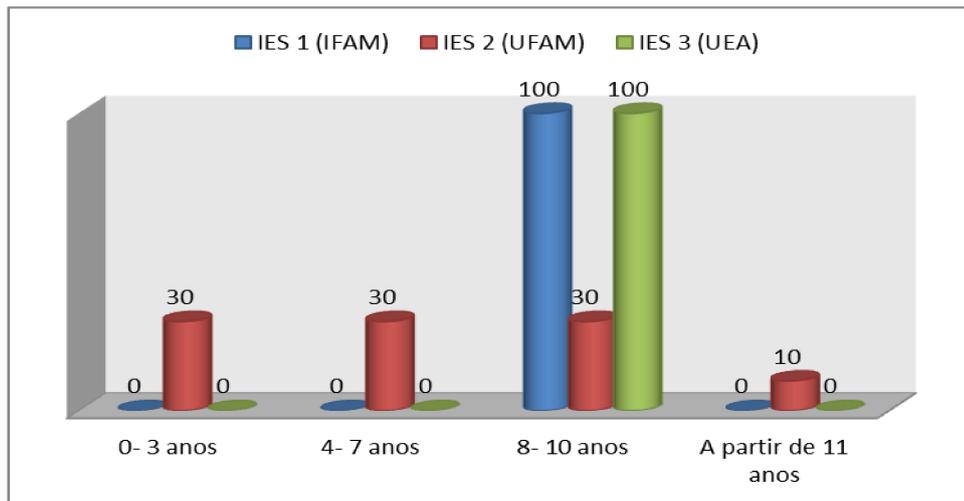
Quadro 19 - Grupo 2: Professores formadores: Respostas atribuídas à primeira questão do questionário.

SUJEITOS	RESPOSTAS
P1	Mestrado: Estudos da Linguagem
P2	Mestrado: Letras - Licenciatura comparada
P3	Mestrado: Educação
P4	Especialização: Libras
P6	Especialização: educação e libras, pedagogia, libras.
P7	Mestrado: Educação
P8	Especialização: Métodos e técnicas de ensino
P9	Mestrado: Letras - Estudos da Linguagem
P10	Especialização em Língua Brasileira de Sinais e Curso de Letras Libras - UFSC.
P11	Especialização: Curso de Libras Feneis e Especialização em Libras.

Fonte: A autora (2016).

O Gráfico 17 define o tempo de atuação dos professores formadores que ministram a disciplina Libras, denotando sua provável experiência com alunos surdos e deficientes auditivos.

Gráfico 17 - Grupo 2: Professores formadores: Tempo de Magistério – Libras.



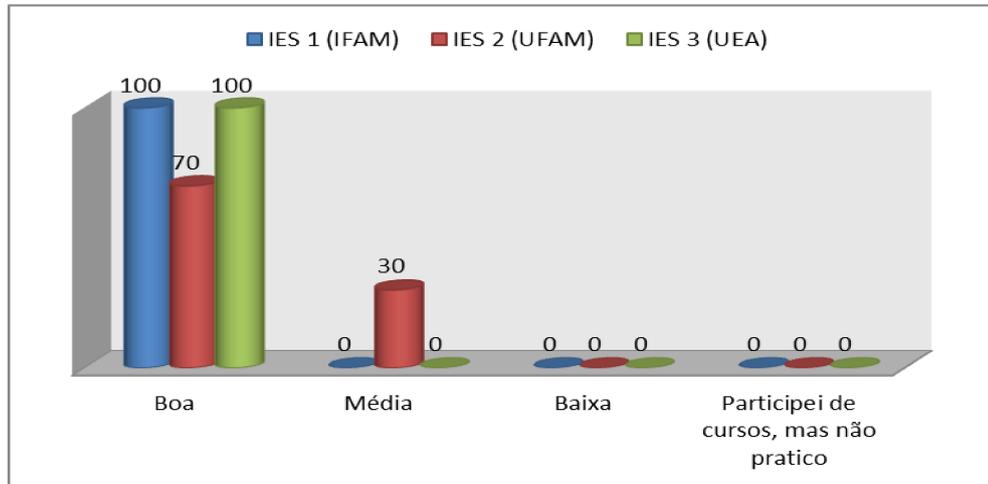
Fonte: A autora (2016).

Os dados revelaram que, o percentual foi igual relativo às experiências, nas médias de 3 (três) anos, 4 a 7 (quatro a sete) anos de serviço e entre 8-10 (oito a dez) anos. Sendo que, somente 10% (dez por cento) a partir de 11 (onze) anos.

De acordo ainda com o gráfico citado, o maior índice apresentado também na faixa de 8 a 10 (oito a dez) anos de exercício, enfatizando a média de experiência, considerando o Decreto nº 5.626/2005, que determina o tempo para implantação de 10 (dez) anos a partir da publicação do mesmo, período este estipulado já decorrido. Após a análise sobre o período de

atuação do professor formador com a disciplina Libras, passa-se à análise da fluência em Libras, nas 3 (três) Instituições pesquisadas.

Gráfico 18 - Grupo 2: Professores formadores: Representatividade da fluência em Libras.



Fonte: A autora (2016).

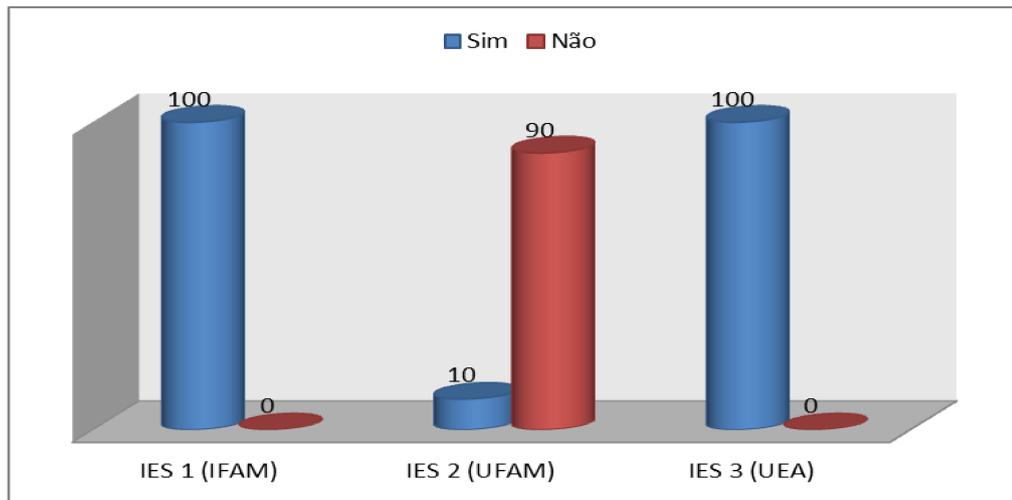
O Gráfico 18 refere-se à questão 3 do questionário destinado aos professores formadores, de cuja análise infere-se quanto ao domínio da fluência do idioma Libras, onde o índice maior apresentado, foi na boa fluência. Esse índice apresentado é reflexo de que alguns professores da Disciplina Libras, conforme relatos dos próprios sujeitos, são oriundos de duas fontes a saber: do Ensino Básico, de escolas específicas para pessoas surdas e do Centro de Apoio a Pessoas Surdas (CAS). Alguns, aqueles oriundos do Ensino Básico, são professores que atuavam especificamente em escolas para surdos exclusivamente.

Essas configurações específicas possibilitaram o exercício diário do idioma na comunidade surda. Os outros, originários do Centro de Apoio a Pessoas Surdas (CAS)¹⁵ ministravam e atuavam nos cursos de formação continuada do idioma Libras, tais como: Libras Básico, Intermediário, Avançado e PROLIBRAS.

Trata o Gráfico 19 sobre a carga horária da disciplina Libras pelos professores formadores. Aqui percebemos uma discrepância entre as respostas advindas dos acadêmicos e as respostas dos professores.

¹⁵ São centros de apoio as pessoas surdas, profissionais da educação e áreas afins e comunidade em geral na oferta de cursos de Libras em 3 níveis: básico, intermediário e avançado e língua portuguesa para os estudantes surdos.

Gráfico 19 - Grupo 2: Professores formadores: Carga horária é suficiente?



Fonte: A autora (2016).

No cotejamento do Gráfico 19 com o Gráfico 12, (professores e acadêmicos) foi encontrada uma resposta distinta das proferidas pelos acadêmicos no que concerne a esse ponto, sobre o número de horas aula previstas para aplicação da disciplina, com resultados que demonstram e comprovam a eficácia da fluência da língua Libras. Para os professores, as respostas levam à conclusão de que eles entendem que a carga horária é suficiente para alcançar a fluência pretendida, contrapondo-se às respostas dos acadêmicos, que, quase à unanimidade, em todas as instituições pesquisadas, entenderam que a dita carga horária é insuficiente, dados esses configurados pelo Gráfico 10, excluía apenas a Instituição UFAM que apresentou resposta discordante das demais.

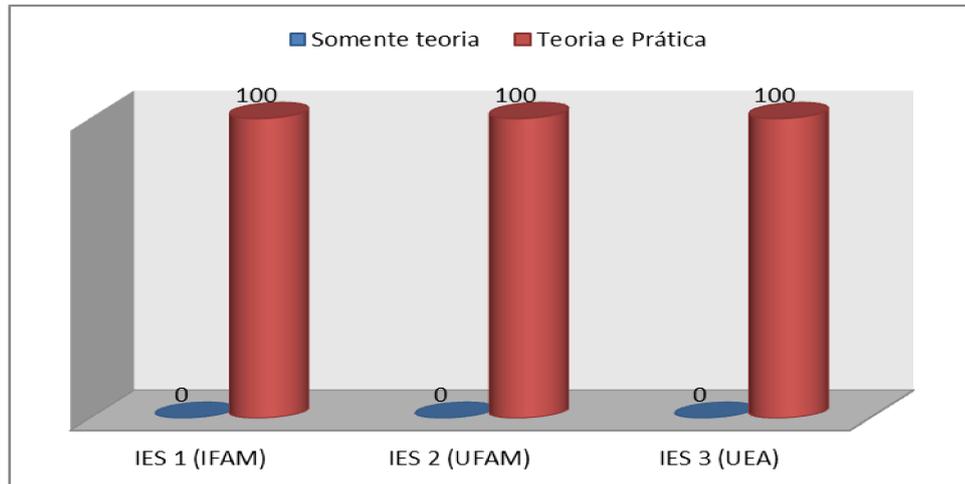
Apenas 10% (dez por cento) dos entrevistados na Instituição UFAM, abordou o fato de que a carga horária prevista atende aos objetivos de que os acadêmicos podem atingir fluência com os conteúdos estudados; por outro lado, reportando-se aos acadêmicos de um modo geral, foram enfáticos em responder que os conteúdos são suprimidos em sua aplicação para que se cumpra a carga horária programada, com prejuízo para a ministração do conteúdo. Ademais, foi registrado ainda, que a carga horária atual não permite a visitação a escolas que acolhem alunos surdos, em função da logística de deslocamento, burocracia a ser atendida, como a realização de seguros para os acadêmicos em deslocamento, e, logicamente, o tempo previsto para o desenvolvimento do conteúdo da disciplina Libras dentro da carga horária estipulada.

Outro fator que merece registro é que eventualmente, ou uma vez por semestre, alguns professores convidam uma pessoa surda para contextualizar um pouco da cultura do surdo para os integrantes do curso, na tentativa de minimizar essa lacuna provocada pelo

exíguo tempo de ministração da disciplina. Esse fato significa um brevíssimo “intercâmbio” cultural para que os acadêmicos se familiarizem um pouco mais com a pessoa surda.

Encerrada a análise relativa à carga horária, passamos à forma de trabalhar os conteúdos da Libras.

Gráfico 20 - Grupo 2: Professores formadores: Forma de trabalho.

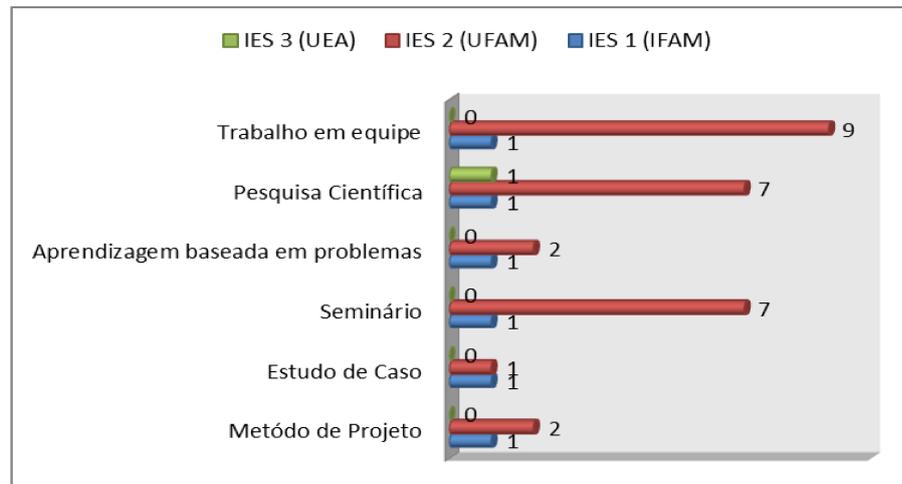


Fonte: A autora (2016).

Os dados representativos são unânimes afirmando a necessidade de se aliar a teoria à prática no processo de ensino-aprendizagem. Os dados referentes aos acadêmicos quanto à mesma questão se conjugam numa resposta idêntica àquela retratada pelos professores. Infere-se, portanto, que não há como dissociar a teoria da prática para o aprendizado da Libras.

Registra-se, ainda, que essa prática se refere ao exercício dos sinais de Libras entre alunos e professores, excluindo-se desse contexto, nesse momento específico, visitas a outras escolas que recebem pessoas surdas, etc. Restringe-se, tão somente, ao exercício dos sinais em sala de aula. Prosseguindo na análise dos gráficos representativos, adentra-se às abordagens metodológicas.

Gráfico 21 - Grupo 2: Professores formadores: Abordagens metodológicas.



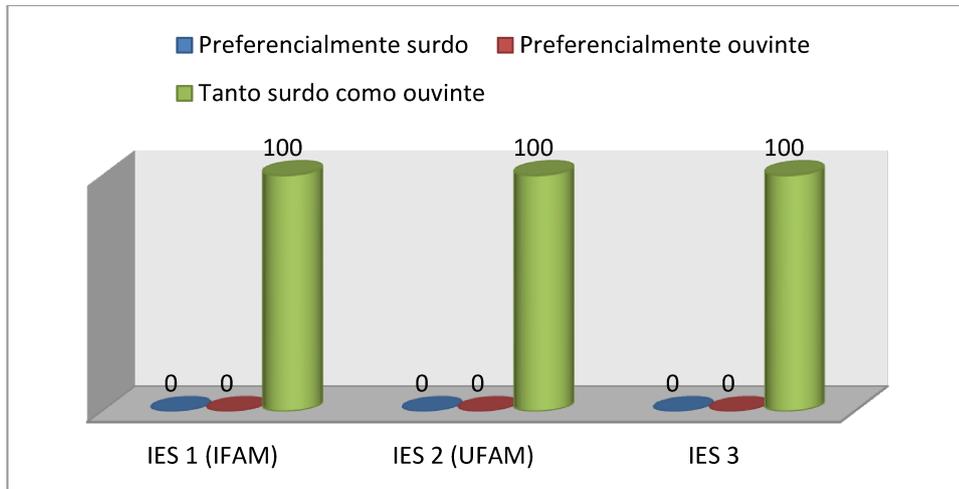
Fonte: A autora (2016).

Nas 3 IES contempladas pela pesquisa, destacaram-se os itens Trabalho em equipe, Pesquisa Científica e Aplicação de desenvolvimento de seminários, como recursos metodológicos para o ensino de Libras. Outros recursos como análise de problemas apresentados, estudo de caso e método de projeto, também são empregados, porém em menor frequência pelos professores.

No que se refere à análise de problemas e estudos de casos, o emprego destes recursos é menor em virtude do desconhecimento da realidade da educação de surdos, visto que há muito pouco contato entre essa comunidade e os ouvintes acadêmicos, o que, de certa forma, inviabiliza ou prejudica esses instrumentos valiosos de trabalho na academia.

Ratificando o que foi dito alhures, difícil se faz o aprendizado de qualquer que seja a língua, sem a convivência com a realidade daquele usuário em seu contexto, e, com a Libras, não se dá diferente. Primordial a convivência com o surdo para entender o seu gestual, a sua interpretação diante de cada situação, que envolve um pouco de “teatro”, inserindo nesse aprendizado, a chamada pedagogia visual para melhor interação com esse mundo singular do surdo. A seguir serão comentadas as características do professor formador de Libras.

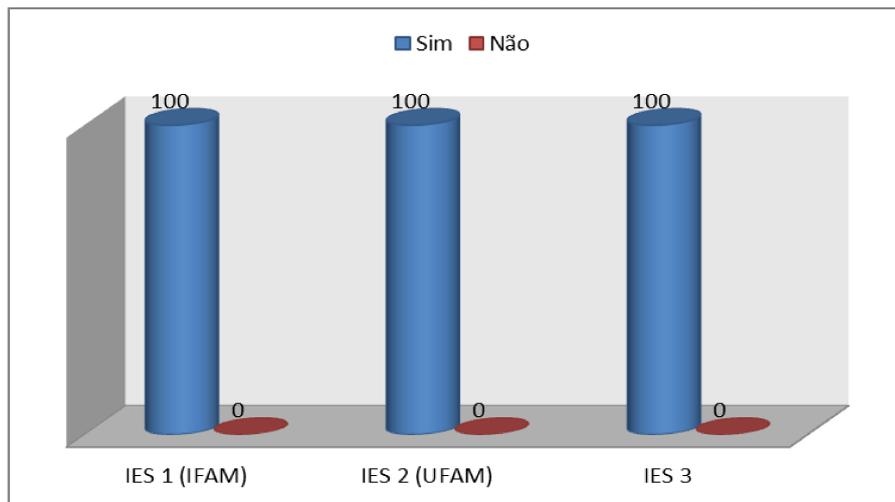
Gráfico 22 - Grupo 2: Professores formadores: Condição do professor de Libras.



Fonte: A autora (2016).

Esse Gráfico 22, referente aos acadêmicos, coincide com o Gráfico 14 vez que traz seu contexto o mesmo tema analisado. As respostas são indiferentes ao fato de que o professor preferencialmente surdo seja mais viável para os acadêmicos. Parece que não é levado em consideração que o professor surdo, apresente mais fluência na Libras, motivando mais os acadêmicos. O resultado apresentado é irrelevante, ser surdo ou ouvinte, tanto para a classe do professor formador, como para os acadêmicos em si, vez que estes têm o contato com os dois tipos de professores. Para finalizar o item relativo à análise dos gráficos, será considerada a formação do professor de Libras.

Gráfico 23 - Grupo 2: Professores formadores: Formação adequada para aplicação da disciplina Libras.



Fonte: A autora (2016).

Pelas respostas explicitadas no Gráfico 23, é possível visualizar e inferir que todos os professores que responderam ao questionário se consideraram aptos em sua formação para ministrar a disciplina Libras.

Conforme se depreende pelas respostas de acadêmicos e demais professores, a própria carga horária é questionada, assim como alguns recursos que favorecem o aprendizado dos acadêmicos relativo a essa disciplina específica, o que leva a pesquisadora a considerar neste contexto abordado, que alguns podem se valer da realização de outros cursos, simpósios, seminários ou congressos para complementarem sua formação.

CAPÍTULO 5: ELABORAÇÃO DO PRODUTO

Para atingir a culminância da pesquisa, no desdobramento de todo o percurso realizado com base na aplicação dos instrumentos definidos como fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, necessário se faz discorrer sobre a forma em que estão configuradas as ementas da disciplina Libras, no contexto dos Projetos Pedagógicos de cada instituição pesquisada.

5.1 Considerações iniciais com base na análise das ementas das 3 Instituições pesquisadas

O curso de Mestrado Profissional tem uma característica que culmina com a exigência de um produto que estabeleça uma devolutiva entre academia e a sociedade em geral. Essa característica baseia-se na regulamentação exarada pela CAPES e está inserida nos regulamentos dos mestrados profissionais.

A construção desse documento começou a se materializar no momento da pesquisa de campo ao manter contato, durante aplicação do questionário aplicado junto aos professores formadores e acadêmicos das IES pesquisadas. Na medida em que as respostas eram atribuídas, evidenciamos a necessidade do aumento da carga horária da disciplina Libras, para que os futuros professores pudessem dispor de uma formação adequada para trabalhar com alunos surdos incluídos nas salas comuns da rede básica de ensino, sem desconsiderar o número de horas necessárias para aplicação na parte prática. A partir das análises dos dados ficou muito claro que a carga horária não alcança o resultado pretendido nas ementas das três IES pesquisadas.

Embora a disciplina Libras tenha um enfoque linguístico, conforme considerado nas ementas, essa visão não se concretiza em sua totalidade. As ementas da disciplina Libras em todas as instituições estão voltadas para a comunicação entre professor e aluno e não para a questão cultural do surdo. Em nenhuma das três ementas ocorreu o registro da inclusão da metodologia de ensino para com alunos surdos, como instrumento facilitador do aprendizado.

No que se refere ao componente curricular relativo ao elemento natureza (se está classificada como optativa ou obrigatória), nos cursos de licenciatura é obrigatória e nos cursos de bacharelado a disciplina é de natureza optativa. Assim, desconsidera-se que os profissionais bacharéis poderão vir a exercer a profissão de Professor necessitando, para tal

mister, do conhecimento da Libras, vez que, eventualmente é provável o atendimento ao aluno surdo, por esse professor em potencial. Tendo em vista a existência do profissional Intérprete, a função do ensino é de responsabilidade exclusiva do professor e, portanto, este professor deverá reunir os conhecimentos e habilidades que o capacitem para exercer o magistério, sem prescindir do auxílio do Intérprete, mas também sem delegar a sua competência ao auxiliar.

Relativamente à carga horária e sua distribuição na parte teórica e prática, ficou bem delineado, por acadêmicos e professores que a mesma não é suficiente para formar os acadêmicos com uma base expressiva que permita desempenhar suas atividades de modo, no mínimo, satisfatório.

Ancorada nos gráficos n. 12 e 19 analisados que espelham respostas indicadoras de insuficiência de carga horária para a ministração da disciplina Libras, por parte dos entrevistados - professores e acadêmicos - e, na Resolução nº 2/2015 do CNE/CP que explicita e prevê a duração e carga horária dos Cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, para os cursos de licenciatura de graduação plena, apresentamos como produto a PROPOSTA REVISIONAL DA EMENTA DA DISCIPLINA LIBRAS como alternativa para minimizar essa lacuna detectada na pesquisa, ampliando a carga horária para 165 (cento e sessenta e cinco) horas totais, entre teoria e prática, sendo 90 (noventa) horas para parte teórica e 75 (setenta e cinco) horas para a parte prática.

Porém, na parte referente à carga horária da Libras 1, desdobra-se a disciplina em duas fases: Libras I e Libras II, com inserções de atividades extracurriculares envolvendo pesquisa de campo, de modo a complementar a formação do acadêmico com experiências e vivências reais referentes ao processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda incluída nas salas comuns do ensino básico.

De acordo com as análises das matrizes curriculares dos cursos de licenciaturas aqui pesquisados, compreendemos que o rol das disciplinas organizadas para os cursos, e, considerando que as disciplinas ofertadas se encontram devidamente fechadas (3.200 horas para conclusão do curso), sugere-se que a disciplina Libras II seja ofertada, obedecendo a Resolução nº 2/2015 CNE/CP, que prevê “200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas do interesse do estudante [...]”, na condição de **Horas Complementares** na modalidade **Obrigatória**.

Para compor a carga horária proposta para a disciplina Libras I, destinou-se uma carga maior, de modo a contemplar toda a parte estrutural significativa da disciplina, dando ênfase muito mais na teoria com 75 (setenta e cinco) horas para toda a gama de variações, e,

reservou-se 15 (quinze) horas para à prática, que neste módulo, somente se inicia. A partir da oferta e realização da disciplina Libras II, a teoria que foi amplamente desenvolvida quando da oferta anterior, se retrai para 15 (quinze) horas, sem desaparecer, e passa-se a dar enfoque maciço na parte prática com 60 (sessenta) horas, que nesta oferta se inverte e se apresenta com carga de 75 (setenta e cinco) horas, demonstradas no ementário que se constitui na proposta desta pesquisa.

Ao se tratar do item Conteúdo, previsto nas ementas, verificamos oscilação de conteúdos, entendendo-se que a ementa do IFAM é mais aquém do que a da UFAM e da UEA. Apenas na ementa da UFAM verificamos a preocupação com a cultura do surdo, expressões corporais e gestuais, trabalho, percepção visual, etc. Porém, paradoxalmente, todo esse bom e necessário conteúdo não pode ser ministrado nas aulas cuja carga horária perfaz apenas 60 (sessenta) horas, reiterando, ainda, a ausência de procedimentos metodológicos para a aplicação, em virtude de não se possuir parâmetros que ofertem o “norte” para o desdobramento dos conteúdos, deixando para cada instituição a forma de condução desse processo curricular.

Deste modo, pontos relativos aos Objetivos a serem atingidos por cada instituição, foram desconsiderados, a saber:

- IFAM:

A ementa de Libras no IFAM tem um enfoque muito claro na língua em si, em seus aspectos gramaticais, fonológicos e conhecimentos básicos da língua, não se reportando ao aspecto cultural da pessoa surda. Inexiste essa preocupação de entendimento da vivência da pessoa surda em seu cotidiano e com o ensino aprendizagem da Língua portuguesa – L2.

- UFAM:

A ementa de Libras nesta instituição é mais abrangente e denota uma preocupação com a cultura do ser surdo. Caso essa ementa, com a respectiva carga horária prevista, atendesse à consecução de tudo o que está previsto no ementário, provavelmente se formaria professores com maiores habilidades na Libras e, conseqüentemente, na aplicação de um ensino melhor estruturado.

No entanto, apesar da apresentação de uma ementa mais completa e preocupada com a cultura do surdo, paradoxalmente a UFAM não contempla a parte prática, quando não registra nenhuma carga horária direcionada para atividades relativas à educação e à cultura de pessoas surdas. Não há espaço destinado para essa parte prática que

auxilia enormemente os acadêmicos a entenderem esse vasto mundo sem som, mas repleto de visualizações, gestos e sentimentos a transbordarem nessa linguagem peculiar do surdo. Inexiste o enfoque no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa – L2.

- UEA:

O objetivo desta instituição é abrangente e apresenta uma boa proposição quando remete para os estudos culturais, linguísticos, tanto na parte teórica quanto na parte prática. É também nas 3 instituições que se registra a preocupação com o preparo do professor no sentido de incluir o aluno surdo, ao tempo em que reconhece a Libras como língua. Ademais, também é a única instituição que reserva carga horária para o desenvolvimento da prática, através de visitas *in loco*, propiciando melhor entendimento dessa cultura e das experiências vividas pelo ser surdo. Há a preocupação com o aprendizado da Libras – L1 concomitante com a Língua portuguesa – L2.

Bibliografia

Quanto à bibliografia contida nas ementas das 3 instituições constatamos que apenas a instituição UFAM abordou os marcos regulatórios da Língua de Sinais, a Libras no bojo da sua ementa, e neste aspecto, entende-se que essa legislação própria não pode ser desconsiderada, vez que se constitui no processo inicial para o aprofundamento e ensino da língua que se tornou oficial e obrigatória no contexto da comunidade surda.

Sucedese igualmente à ausência de vídeos, filmes e outros recursos tecnológicos que auxiliam o entendimento da linguagem e cultura da comunidade surda.

Esgotadas as análises das ementas utilizadas pelas Instituições em estudo, apresentamos no Apêndice C, o Modelo da Proposta Revisional da Disciplina Libras I e no Apêndice D, a Proposta Revisional da Disciplina Libras II. As inferências foram extraídas a partir dos dados que mapearam as respostas dos acadêmicos e professores respondentes, bem como os ementários das três Instituições pesquisadas, além do currículo do curso de Letras-Libras (Licenciatura). Assim, optamos pela mescla de conteúdos encontrados nestas instituições, de modo a dar um sentido de completude e abrangência no currículo para a formação inicial do professor que atuará na rede básica de ensino.

5.2 Parecer avaliativo do produto

A realização da Proposta Revisional da Ementa da disciplina Libras exige que seja apreciado por expertises da área com o intuito de emitir um Parecer Avaliativo do Produto da dissertação, cuja contribuição é avaliar o nível de relevância dessa nova proposta, de forma que seja referendada a proposição e, com esse aval, venha a ser considerada pelos Colegiados das Instituições pesquisadas, no tocante à revisão dos PPCs, com a devida inclusão das alterações realizadas na ementa da Libras, ratificando, deste modo, os resultados alcançados durante a pesquisa em relação aos objetivos construídos.

5.2.1 Avaliação do produto pelo Parecerista 1(UFAM)

Este Parecer foi apreciado por um professor de cada Instituição pesquisada. Em razão da pouca disponibilidade do corpo docente das IES, este deixou de ser encaminhado a um Colegiado da Instituição, na intenção de receber a devida aprovação para que enfim, se tornasse um instrumento legal, devidamente aprovado institucionalmente, e, a partir da conclusão desse trâmite, passasse a incorporar os currículos dos cursos de Licenciatura.

A resposta do avaliador da IES UFAM, foi favorável, concordando e entendendo-a como bastante pertinente, e com ausência de alteração até que, se posta em prática, na condição de teste para verificar sua efetividade, aí então, seria o momento para realizar novas alterações, uma vez que, a pesquisa foi bastante detalhada para atingir como resultado o desenho da proposta apresentado como produto final da pesquisa, segundo a avaliadora.

Relatou, ainda, que caso a proposta venha a ser implementada nos moldes apresentados, traria grandes contribuições aos cursos de licenciaturas, professores formadores e acadêmicos em formação, o que, por si só, representa um ganho substancial relativo à formação inicial de professores.

5.2.2 Avaliação do Parecerista 2 (IFAM)

O segundo avaliador, oriundo da IES IFAM, apresentou suas considerações sobre a proposta em tela, com os seguintes argumentos: No que se refere aos conteúdos, enfatizou a coerência dos mesmos, no entanto, sugeriu adequá-los à realidade da instituição, visto que podem ser aplicados em diferentes abordagens.

Quanto ao molde da proposta em Libras I e Libras II, mencionou a necessidade de efetivação nessas duas vertentes, associação entre “teoria e prática” (Visita Técnica em

instituições), tendo em vista que ambos se complementam. No que se refere aos acadêmicos, ainda nessa propositura, ressalta o quanto as visitas técnicas podem impactar positivamente na formação inicial desses futuros professores, levando-os ao conhecimento empírico da educação de surdos, mantendo contato com a cultura surda. No item 10, referente à Relevância da Proposta, finaliza aduzindo que está de acordo, no entanto, ressaltou que pode ser revista para melhorar o item 2, Conteúdos teóricos.

No futuro, espera-se que algum componente das Instituições, assuma a proposta, adequando a sua realidade institucional, transformando-a em processo para então receber a deliberação colegiada pretendida e assim, finalmente passar a integrar o Ementário dos cursos de licenciatura ofertados.

5.2.3 Avaliação do Parecerista 3 (UEA)

Cabe destaque que o terceiro avaliador, antes de receber a proposta em questão, participou de uma reunião com o Colegiado, onde este assunto foi amplamente discutido com a finalidade de iniciar a revisão da proposta da ementa da disciplina Libras dos cursos de licenciaturas.

Em seguida, o professor avaliador recebeu a proposta em tela onde sugeriu modificações nos itens do produto, aprovando mais de 90% dela. Porém, de acordo com as anotações feitas na cópia do documento a ser apreciado e a ele disponibilizada para conhecimento, análise e contribuição, registramos a assertiva de que embora a questão cultural do surdo não esteja contemplada nas ementas, teoricamente é abordada.

Na parte referente aos conteúdos teóricos, na alínea c, foi proposto mais um tópico denominado de Aquisições visuais. Sugeriu também a verificação das resoluções que regulamentam a carga horária, sugerindo pequenas alterações que não confrontassem a norma legal, o que foi inteiramente revisto e incluído. Também citou a Libras I como pré-requisito da Libras II, e esta última, obrigatória para dar início ao estágio supervisionado, tornando-as obrigatórias tanto uma como outra.

Entendemos que as avaliações dos três pareceristas contribuíram significativamente para refinar o produto desenvolvido pela pesquisadora, e, portanto, incluídas as sugestões propostas, culminando com uma ementa revisada e próxima da realidade em que gravita o cotidiano do acadêmico e professor formador, na disciplina Libras.

CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa culminou com o alcance do objetivo geral que consistiu no conhecimento de como a disciplina Libras e os recursos nela contidos estão contribuindo para a formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino, em 3 IES públicas da cidade de Manaus, por meio dos objetivos específicos elencados no corpo do trabalho. Deste modo, o primeiro objetivo específico foi atingido e tratado no item 4.1, onde foram analisadas as disciplinas que tratam da Educação Especial e Libras, momento em que se realizou análise individual, primeiramente, e, em seguida, a análise comparativa relativa ao estudo sobre a formação inicial de professores, levando-se em consideração o ensino da disciplina Libras e sua contribuição para os acadêmicos.

Neste aspecto foram consideradas três disciplinas diferentes, uma para cada Instituição que apresenta a oferta da Libras, além da carga horária e sua classificação como obrigatória ou optativa, reafirmando o cumprimento do instrumento legal da inclusão da Libras nos cursos de licenciatura. Verificamos que dentre as IES selecionadas ocorre uma diferença no que se refere à carga horária e sua distribuição entre a teoria e a prática, mas, evidenciamos que na totalidade da carga horária para a oferta da disciplina, esta não se faz suficiente para a formação inicial do professor, em todas as IES estudadas e que não foi aproveitado o disposto na Resolução 2/2015, no Capítulo V. § 1º, Inciso IV do Art. 13, que prevê a aplicação de 200 (duzentas) horas para atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, utilizando-se este dispositivo para a ampliação da carga horária da Libras.

No que concerne à disciplina Educação Especial, ainda no mesmo item 4.1, encontramos duas IES, o IFAM e a UFAM ofertando a disciplina, excetuando-se apenas a UEA onde não encontramos registro da oferta. Por outro lado, nas IES IFAM e UFAM que ofertam a referida disciplina, registramos diversidade nas nomenclaturas (Educação Especial ou Inclusiva), porém com bastante similaridade nos conteúdos, creditando-se essa diferenciação em razão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que recomenda a disciplina Aspectos Éticos Políticos Educacionais da Normalização da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais, embora não obrigue os cursos de licenciatura a ofertar.

Deste modo, o primeiro objetivo foi alcançado em razão de todos os resultados acima descritos.

Quanto ao segundo objetivo, que se propunha à análise dos PPCs e das ementas das disciplinas Educação Especial e Libras, dos três cursos de licenciaturas selecionados para a pesquisa, está confirmado no item 4.2 referente aos resultados atingidos. O Quadro 16 apresenta as 3 IES escolhidas momento em que foram organizadas, levando-se em conta as respectivas disciplinas e categorias, registrando qual IES envolve a preocupação com a pessoa com deficiência, e, nesta análise, apenas a UEA não apresenta a disciplina da Educação Especial, como disposto na conclusão do primeiro objetivo.

Relativamente às IES analisadas em seus PPCs, inferimos que todas as três instituições apresentam textos relativos à pessoa com deficiência, porém, conforme mencionado no parágrafo anterior, o currículo se apresenta em um estágio incipiente contendo lacunas que podem e devem ser preenchidas com o respaldo da Resolução nº 2/2015, conforme mencionado alhures.

Inicialmente, trataremos da Educação Especial/Inclusiva cuja abordagem está voltada para a perspectiva educacional metodológica, contextualizando de modo geral a diversidade educacional, trazendo para o enfoque específico cada deficiência em si, seja o surdo, o deficiente visual, o deficiente físico, o neurológico, além das síndromes diversas.

Ainda tratando dos ementários, foi verificado que a Libras, apesar de se constituir em disciplina de oferta obrigatória, não apresenta parâmetros curriculares que oriente a organização de seus conteúdos. Por essa razão decidimos analisar três ementas em cursos diversos de licenciatura, sendo todas voltadas para a educação básica de ensino. Nesta análise concluímos que aspectos referentes à cultura surda deixaram de ser contemplados, causando um déficit na formação inicial do professor, dando prioridade ao enfoque linguístico, por se tratar de uma língua oficial, mas deixando lacunas relativas ao mundo cultural do surdo que apresenta idiossincrasias desconsideradas neste formato, apesar de se apresentarem como essenciais.

No IFAM, registramos tanto a presença da ementa da Libras quanto da Educação Especial/Inclusiva, embora os conteúdos da Libras se apresentem em escala reduzida. Na UFAM, por sua vez, a ementa da Libras é bastante abrangente em seu conteúdo, assim como na ementa da Educação Especial/Inclusiva; na UEA, por sua vez, a ementa sobre a Libras abrange um conteúdo restrito sem mencionar a oferta da disciplina Educação Especial/Inclusiva, todas com carga horária que não permitem a oportunidade de se debruçar com mais efetividade sobre a cultura da pessoa surda ou pessoa com deficiência, que exige maior interatividade para conhecimento das especificidades que trazem.

Para alcançar o terceiro objetivo utilizamos como instrumento para coleta de dados os questionários aplicados a acadêmicos e professores formadores. A partir desses dados estes foram transformados em gráficos refletindo os seguintes resultados:

Para os Acadêmicos

a) A maioria dos acadêmicos são originários de escolas públicas; b) O critério de escolha dos cursos pelos estudantes se dá em maior proporção pela primeira opção, havendo um equilíbrio na categoria influência familiar; c) Disciplina Libras ofertada em períodos variados, à exceção do IFAM; d) Fluência em Libras com nível baixo em todas as três IES; e) Programas de capacitação apenas em nível de Extensão; f) Variação nas respostas sobre os fatores considerados fundamentais na formação da Libras, com ênfase no conteúdo, seguido da metodologia e prática (pesquisa em campo); g) Bom conhecimento acerca da legislação de Libras; h) Baixo nível de conhecimento das características do surdo e do deficiente, ocorrendo um equilíbrio apenas no IFAM; i) Insuficiência da carga horária para as três IES; j) O vídeo surge como o maior recurso didático para educação de surdos; k) Professor de Libras quanto a sua condição, se surdo ou ouvinte, sem preferência caracterizada; l) Formação inadequada do professor quanto ao preparo para lidar com o aluno surdo.

Para os Professores

a) Qualificação dos professores formadores – em duas IES 100% dos professores são especialistas e na UFAM registramos um equilíbrio entre 50% em Especialização e Mestrado; b) Tempo de magistério em Libras período médio entre 8 a 10 anos; c) Fluência em Libras, registramos boa fluência em todos os professores das três IES; d) Carga horária da disciplina Libras, na ementa proposta, entendida como suficiente para duas IES, com exceção da UFAM que considerou insuficiente a carga horária, por 90% dos professores; e) Abordagens metodológicas, temos o trabalho em equipe na disciplina Libras; f) Condição do professor de Libras – surdo ou ouvinte, sem destaque; g) Formação adequada para aplicação da disciplina Libras, todos responderam afirmativamente.

Diante dessas constatações encontradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa sobre o tema, o quarto objetivo se completa após todas as análises realizadas, com a apresentação de um produto intitulado “Proposta revisional da disciplina Libras”, cujo teor encerra uma adequação da ementa da Libras, com ampliação da carga horária destinada à parte teórica e prática, e seus conteúdos revisados, podendo ser utilizada pelas Instituições de Ensino Superior, em qualquer curso de licenciatura, sem ferir a exigência legal, contribuindo, deste modo, para a melhoria na formação inicial de professores na perspectiva da inclusão.

Respondendo a inquietante pergunta-problema apresentada no início desta Pesquisa: o oferecimento da disciplina Libras está contribuindo para a formação inicial do professor da educação Básica para o ensino de alunos surdos? A oferta da disciplina em questão, é prevista em lei, está sendo ministrada pelas instituições públicas que oferecem cursos de licenciatura, o que nos leva a inferir que, pelo cumprimento da legislação em vigor, as instituições respondem afirmativamente, porém, desconsideram aspectos importantes e singulares da cultura surda, favorecendo um aprendizado inconsistente e insuficiente para os futuros professores com lacunas que não foram e não são preenchidas por meio dos conteúdos ministrados e previstos.

A contribuição da disciplina Libras no processo de formação inicial do professor, é pequena e deixa a desejar em seus conteúdos aplicados, uma vez que se ignora a parte prática da vivência do surdo, sua cultura, dando ênfase, em sua maior parte, à questão linguística tão somente, desprezando-se as metodologias facilitadoras do ensino para o aluno surdo.

A ausência da parte prática em quase todas as IES, constitui-se em grave falha, que urgentemente necessita ser sanada com a inclusão de outros conteúdos, tanto teóricos como prático, de modo que os estudantes de licenciatura venham a apresentar uma formação de valor e capacitados estejam para o atendimento desse público-alvo, que exige uma qualificação específica para o atendimento das necessidades educacionais desse público, vez que reconhecidamente existe, e que fatalmente o professor em algum momento de sua prática irá se deparar, e, com a formação que recebe, a partir da disciplina Libras, nos moldes em que é ministrada, não atuará com a excelência devida.

Inexiste nesse processo formativo do professor o desafio de emular os acadêmicos a fazerem reflexão/ação/reflexão; ir a campo conhecerem a realidade dos sistemas de educação básica inclusiva. Entendemos que é urgente alinhar a teoria à prática, favorecendo o surgimento de contribuições que possam auxiliar no trabalho pedagógico, cuja pesquisa, necessita ser colocada em prática consoante com as teorias, de acordo com a realidade educacional existente e sugerir melhorias, ações, métodos e materiais que possam realmente impactar positivamente na aprendizagem desses alunos necessitados de uma abordagem diferenciada e na sua formação enquanto acadêmico.

Direcionar o foco do professor para o suprimento da aprendizagem do estudante, e não no que o professor irá contextualizar, ou seja, abundam teorias e escasseiam ações concretas, constituindo-se este aspecto no desafio a ser enfrentado, em especial no que diz respeito à aplicação da disciplina Libras, por parte dos professores formadores.

Dito isto, a partir da premissa de que a inclusão é para todos, e para que seja efetivamente concretizada, todas as pessoas da instituição desde os colaboradores que executam suas tarefas, desde as mais simples às de alto nível precisam participar ativamente, promovendo ações práticas que favoreçam de fato a inclusão na instituição, pois só assim poderá ser realizada verdadeiramente. Isso se denomina cultura institucional, que se constrói passo a passo, gradativa e continuamente, até que se difunda por toda a Instituição Superior, aferida por alterações de comportamento de todos os colaboradores. Com esse diagnóstico, faz-se necessário intensificar ações de visibilidade nas instituições, para que todos estejam envolvidos nesse processo de inclusão.

Na tentativa de minimizar a lacuna identificada na formação de professores com conhecimento no mínimo adequado, no que concerne à Língua de Sinais, finalizamos esse estudo oferecendo uma proposta de alteração do ementário da referida disciplina, com significativa alteração da carga horária, tanto teórica como prática, desdobrando-a em duas disciplinas que se complementam e que, obviamente, a primeira se apresenta como pré-requisito da segunda, pela sua complementaridade.

À título de contribuição, identificamos a insuficiência de oferta para qualificar os professores formadores, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, fato que merece um olhar mais criterioso por parte das instituições de ensino, no sentido de preencher essa lacuna no cenário da cidade de Manaus.

Por fim, queremos registrar que, enquanto professora de aluno surdo, que vivencia essa realidade constantemente, apenas tínhamos uma visão de interatividade com os alunos surdos, com os familiares destes e com a instituição onde meu trabalho é desenvolvido, que consistia apenas em apresentar resultados de uma educação enquadrada em parâmetros institucionais estreitos.

A partir do ingresso no curso de Mestrado, meus horizontes se alargaram, passando a entender, por meio do desenvolvimento do processo da pesquisa, necessidades do aluno surdo que antes estavam embotados, passando a valorizar mais o meu próprio trabalho como profissional e entender de modo mais abrangente esse universo descoberto através da pesquisa científica, que, de algum modo pode alterar o *status quo* arraigado em que vivemos, descortinando outras oportunidades para a educação e interação do ser surdo, de modo dinâmico, empregando recursos novos, propiciando uma ressignificação no âmbito educacional, ansiando para que esse processo seja definitivamente concretizado.

Não tivemos a intenção de esgotar o assunto, pois em se tratando de uma proposta, há que considerar ainda a aplicação desta, de modo a posteriormente avaliar se a sua aplicação

alcançou resultados positivos e significativos ou até mesmo abrir espaço para novas contribuições acerca do instigante tema.

REFERÊNCIAS

ABREU, Stephanny, Santos; GARRUTTI-LOURENÇO, Érica Aparecida. Análise de dissertações e teses sobre práticas pedagógicas com alunos surdos. In. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10, jul., 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos...** São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/analise-de-dissertacoes-e-teses-sobre-praticas-pedagogicas-com-alunos-surdos>> Acesso em: 10 dez. 2016.

ALMEIDA, Junia Facundo de; VITALIANO, Célia Regina. **A disciplina de Libras na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos.** In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, ago., 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT08%20%E2%80%93%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=107> Acesso em: 10 dez. 2016.

ALVES-MAZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **Paradigmas Qualitativos, o Planejamento de Pesquisas Qualitativas e Revisão da Bibliografia.** In: ALVESMAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências naturais e Sociais. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 129-189.

AMAZONAS. IFAM. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Matemática:** Manaus, 2012.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Um projeto coletivo de investigação da prática pedagógica de professores da Escola Normal.** In: FAZENDA, E. F. (Org.). Novos Enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: São Cortez, 1992.

_____. **O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente.** In: CLAVES, S.M; TIBALLI, E. F. (Org.). Anais do VII Endipe, vol. II, Goiânia, 1994.

_____. **Etnografia na prática escolar.** Campinas: Papyrus, 1995.

_____. (Org.). **Avanços no conhecimento etnográfico da escola.** In: FAZENDA, I. A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** Campinas: Papyrus, 1999.

_____. PESCE, Marly Krüger de. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. *Revista Brasileira de pesquisa sobre Formação de Professores.* v. 04, n. 07 jul. - dez. 2012

BARBOSA MA. **A inclusão do surdo no ensino regular: a legislação.** Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista: Campus Marília, 2007.

BRANCHER, Ana Beatriz. **Ensino Superior**: Uma experiência pedagógica e comunicativa, 2001, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciência da Educação, Santa Catarina, 2001. Disponível em: <<file:///C:/Users/marce/Downloads/180405.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Créa nas capitais dos Estados da Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Brasília: MEC, 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 14 set 2016.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. **Lei nº 4009- a de 12 de junho de 1962**. Cria a Fundação Universidade do Amazonas, e dá outras providências. Brasília, 1962. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4069-a.htm>. Acesso em: 16 set 2016.

_____. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília; Senado Federal, Centro Gráfico.

_____. **Portaria de nº 1.793, de dezembro de 1994. Art.1º**. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas; Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. _____. _____. **Parecer nº 21, de 6 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei 10. 436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 26 mar. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: SENADO FEDERAL, 2005. Disponível em <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2017.

_____. _____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: < <https://goo.gl/wXDwty> >. Acesso em: 19 abr. 2016.

_____. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm >. Acesso em: 27 mar. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13 de junho de 2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf >. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. _____. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. SETEC. **Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: MEC, 2010.

_____. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 abr. 2013, Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm >. Acesso em: 6 abr. 2016.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2013:** resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf >. Acesso em: 12 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, 03 de julho de 2015. Disponível em: < http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf >. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Da Escola Universitária Livre de Manáos à Universidade Federal do Amazonas:** 95 anos construindo conhecimento. Manaus: EDUA, 2004.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Educação Inclusiva para surdos e as Políticas vigentes.** In: LACERDA, C.B. F; SANTOS, L.F (Orgs.) *Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.* São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 237-250.

CALDERÓN, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1, p. 61-72, 2000.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Artmed: Porto Alegre, 2006.

CLAXTON, G. **O desafio de aprender ao longo da vida.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA, Flávia Fernanda. Formação Inicial de Professores: Novas Políticas para velhas práticas. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, ago., 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT08%20%E2%80%93%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=107>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DALL'ALBA, Jacira. **Inclusão no contexto dos Institutos Federais de Educação:** contribuições do NAPNE do IFAM- Campus Manaus Zona Leste. 2016, 103fls. Dissertação (Mestrado Profissional) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

DAMÁZIO. Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado do aluno com surdez.** 1. ed. São Paulo. Moderna, 2010. – (Cotidiano escolar: ação docente).

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Inclusão Escolar na Região Norte do Brasil: um mapeamento do atendimento educacional especializado nos estados do Amazonas, Rondônia e Pará. **Revista Interfaces Científica**, v. 3, n. 3, junho, 2015.

DEMO, P. **Pesquisa - Princípio científico e educativo.** São Paulo. Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 1996.

DINIZ. Célia Nunes; CUNHA. Carla; AZEVEDO. Ana Lúcia de Faria. A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade. In: A “Formação Docente”, **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 03, n. 04, jan.-jul., 2011.

FABRINI, Fabio. Comissão aprova obrigatoriedade de diploma de nível superior para professores da educação básica. **Revista O Globo**, 2011. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/comissao-aprova-obrigatoriedade-de-diploma-de-nivel-superior-para-professores-da-educacao-basica-2983175#ixzz4WJQLvGs7>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

FELIPE, T. A.; MONTEIRO, M. S. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor.** 5. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**: relatório final. São Paulo, 2009. Estudo realizado sob encomenda da Fundação Victor Civita.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Rev. Educ. e Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 mar. 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Unijuí: Editora Unijuí, 1999.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. In: Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar, 4, CONPEF, Universidade de Londrina, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIMARÃES, J. A. C. **Elaboração de ementas jurisprudência: elementos teóricos-metodológicos**, 2004. 154f. Série Monografias do CEJ. Brasília: UnB, 2004.

HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque, OLIVEIRA, Ângelo Mozart Medeiros de. Ferramentas online no ensino de ciências: uma proposta com o Google Docs. **Física na Escola**, v. 111, n. 2, 2010.

HONORATA, Márcia. **Inclusão Educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo**. São Paulo: Cortez, 2014.

JALBUT, Magdalena Viggini. Fundamentos Históricos para formação de professores: a prática reflexiva. **Revista acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**. v. 1,n.1, 2011.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, C.B. F.; SANTOS, L.F (Orgs) Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 237-250.

LARA, F. A. **Acesso aberto ao conhecimento científico e acessibilidade na percepção da pessoa surda**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba. 2014.

LEMO, Andréa Michiles; CHAVES, Ernando Pinheiro. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp, 11, ENDIPE, Campinas, 2012.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abr., 2001. Disponível em:< <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/819>>. Acesso em: 04 jun. 2016.

MARTINS, T. B.; MANCEBO, D.; VALE, A. A. do. Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil 1995-2010. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, mar. 2015.

MENDES, O. M. **Formação de professores e avaliação educacional: O que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação.** 2006, 214f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde.../TeseOlenirMariaMendes.pdf. Acesso em: 04 jun. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010.

MICHELS, M. H. Gestão, Formação Docente e Inclusão: Eixos da Reforma Educacional Brasileira que atribuem contornos à Organização Escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez., 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Nomenclatura na área da surdez.* In: Curso de Terminologia sobre Deficiência, 15 agosto 2008. Praia Grande: Prefeitura Municipal-Seduc, 2008 (atualizado em 2010).

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectiva Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, nº 12, Anped, set-dez. 1999.

_____. **A pedagogia na escola das diferenças:** fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PILETTI, A. C. C. **Entre os fios e o manto:** tecendo a inclusão escolar. Edição Loyola. Série: Caminhos da formação docente. São Paulo, 2014.

PIMENTA, Selma Guarrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Guarrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** Cortez, 2002, p. 15-34.

_____. **Estágio e docência.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos).

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1995, p. 95-114.

QUADROS, Ronilce Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Arimed, 2004.

RIBEIRO, EBV. **Formação de Professores de Ciências e Educação Inclusiva em uma Instituição de Ensino Superior em Jataí- GO**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)- Universidade de Goiás, Goiânia, GO, 2011.

SACKS, O. W. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Luara Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, Lara Ferreira; CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **O ensino de libras para futuros professores da educação básica**. In: LACERDA, C.B. F; SANTOS, L.F (Orgs) Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 237-250.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L.S. Knowledge and teaching: foundations of the reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, Feb., 1987.

SILVA, T. T. **Contrabando, incidentes de fronteiras: ensaio de estudos culturais em educação**. Porto Alegre, 1998.

SILVA, Santuza Amorim da. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão no Ensino Superior. **Revista Educação em Foco**, ano 17, n. 23, jul., 2014, p. 59-84.

SOZO, Marta Luci Maria; POÇAS, Jaqueline de Menezes Rosa. **Para pensar as pesquisas sobre formação de professores e os saberes docentes**. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9, Caxias do Sul, ago., 2012. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/2012/home.php?link=grupos&acao=listar_trabalhos&nome=GT08%20%E2%80%93%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores&id=107
≥. Acesso em: 10 dez. 2016.

STOKOE, W.C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 10, n. 1, New York: Oxford University Press, 2005.

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, Campinas, p. 1.021-1.056, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, MGM; OLIVEIRA MAA; SEIFFERT, OMLB. Avaliação da educação superior na revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação: ênfases e tendências. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 71, Rio de Janeiro, p. 233-258, 2011.

TAVARES, Ilda Maria Santos; CARVALHO, Tereza Simone Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais):** do texto oficial ao contexto. In: Pesquisa em Educação: Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, 5, EPEAL, [2010]. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-\(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/INCLUSAO-ESCOLAR-E-A-FORMACAO-DE-PROFESSORES-PARA-O-ENSINO-DE-LIBRAS-(LINGUA-BRASILEIRA-DE-SINAIS).pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2016.

WALLON, PV; LA TAILLE, YVES DE; OLIVEIRA, MARTA KOHL DE. **Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento – Professores

Prezados (a) professores,

Sou estudante do curso de pós - graduação Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Estou realizando uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS**, sob a supervisão da Professora Doutora Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, cujo objetivo é identificar como a disciplina Libras e os recursos nela contidos, estão contribuindo na formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino em três IES públicas da cidade de Manaus.

Sua participação envolve, responder um questionário de perguntas abertas e fechadas, obedecendo criteriosamente todas as diretrizes e normas regulamentadoras estabelecidas pela instituição pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Para tanto, na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Quanto ao risco e desconforto a participação nesta pesquisa apresentará riscos mínimos, não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Quanto aos benefícios, ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione informações importantes sobre a educação de surdos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

Consinto em participar deste estudo e declaro está ciente com o termo de consentimento

CPF do participante: _____

Manaus, ___ de _____ de 2016.

ANEXO B – Termo de Consentimento – Acadêmicos

Caros acadêmicos,

Sou estudante do curso de pós - graduação Mestrado Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Estou realizando uma pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS**, sob a supervisão da Professora Doutora Elaine Maria Bessa Rebello Guerreiro, cujo objetivo é identificar como a disciplina Libras e os recursos nela contido, estão contribuindo na formação inicial dos professores, para atuarem com alunos surdos na rede básica de ensino em três IES públicas da cidade de Manaus.

Sua participação envolve, responder um roteiro de questionário com perguntas abertas e fechadas, obedecendo criteriosamente todas as diretrizes e normas regulamentadoras estabelecidas pela instituição pesquisada e, ainda, atender aos fundamentos éticos e científicos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Para tanto, na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Quanto ao risco e desconforto a participação nesta pesquisa apresentará riscos mínimos, não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Quanto aos benefícios, ao participar desta pesquisa o Sr (a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo proporcione informações importantes sobre a educação de surdos. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos.

CPF do participante: _____

Manaus, ___ de _____ de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário destinado aos Acadêmicos

Caro (a) acadêmico:

O objetivo desse instrumento é avaliar o nível de relevância da Disciplina Libras nas matrizes curriculares a fim de averiguar o modelo atual de formação inicial dos futuros professores que irão atuar na rede básica de ensino, na proposta da Educação Inclusiva, especificamente na educação de surdos.

1. DADOS SÓCIO-EDUCACIONAIS- FORMAÇÃO/CARREIRA

1.1 Qualificação

Graduação curso _____

1.2 Tipo de escola frequentada

- Somente escola pública
- Somente escola particular
- Escola pública e particular

1.3 Quais os critérios de escolha para o ingresso no curso de formação de professores para rede básica de ensino?

- Primeira opção
- Ponto de corte
- Segunda opção
- Influência familiar

1.4 Qual período em que você cursou a disciplina Libras?

- 4º período
- 5º período
- 6º ou mais
- 7º período
- 8º período

1.5 Qual é o seu domínio quanto à fluência em Libras?

- Boa fluência
- Média fluência
- Baixa fluência
- Participei de cursos, mas não pratico.

1.6 Na IES em que você estuda, em nível de extensão, há programas de capacitação ou de formação continuada ofertada aos estudantes da instituição?

- Sim
- Não
- Eventualmente

Periodicamente

Caso afirmativo, quais os cursos que você frequentou?

1.7 Durante o curso da disciplina Libras, quais os fatores que foram fundamentais para sua formação para o ensino da pessoa surda.

- Conteúdo
- Somente teoria
- Metodologia
- Somente prática

2 - INDICADORES TEÓRICOS

2.1 Durante a disciplina Libras foi analisada a Lei de Nº 10. 436/2002 e o Decreto de Nº 5.626/2005 que reconhecem como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

2.2 De acordo com o Decreto de Nº 5.626/2005 no Parágrafo Único, distingue as características da pessoa surda e deficiente auditivo. Você acadêmico, sabe essa diferença?

- Sim
- Não

No caso de afirmativo, descrever de forma breve as características.

3 - INDICADORES PRÁTICOS

3.1 Quanto à carga horária de 60h na Disciplina Libras. Você, enquanto acadêmico desta disciplina, acha que foi suficiente para assimilar todo o conteúdo de acordo com a realidade da educação de surdos?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

3.2 Como professor em formação na disciplina Libras, quais as abordagens metodológicas e recursos aplicados foram apresentados como meio facilitador para aprendizagem na educação de surdos?

- Cartazes
- Rádio AM e FM
- Jogos Lúdicos
- Dinâmica
- Software* de tradução
- Vídeos com tradução em Libras

3.4 Em sua opinião, o professor da disciplina Libras deve ser:

- Preferencialmente surdo
- Preferencialmente ouvinte
- Tanto surdo como ouvinte

3.5 Hipoteticamente falando, enquanto professor do Ensino Básico Inclusivo ao receber um aluno surdo. Você se considera com uma formação adequada para o ensino desse alunado?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

APÊNDICE B – Questionário destinado aos Professores

Prezados (a) professores

O objetivo desse instrumento é avaliar o nível de relevância da Disciplina Libras nas matrizes curriculares e a capacitação acadêmico-pedagógica dos professores que ministram a disciplina em questão. A fim de averiguar o modelo atual de formação inicial dos futuros professores que irão atuar na rede básica de ensino, na proposta da Educação Inclusiva, especificamente na educação de surdos. O presente questionário contém basicamente 10 indicadores para análise. Solicitamos por gentileza, que preencham todos os campos, desde as perguntas de múltipla escolha quanto as perguntas dissertativas de cunho pessoal.

INFORMAÇÕES GERAIS

1) Indique a sua maior qualificação.

- Graduação curso
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Especifique o curso

2) Tempo de magistério na disciplina Libras

- 0 a 3 anos
- 4-7 anos
- 8-10 anos
- A partir de 11 anos

3) Qual é o seu domínio quanto à fluência

- Boa fluência
- Média fluência
- Baixa fluência
- Apenas participei de cursos, mas não pratico

4) Quanto à carga horária de 60h da Disciplina Libras, você, enquanto professor desta disciplina, acha que seja suficiente para desenvolver todo seu plano de trabalho?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

5) De que forma são trabalhados os conteúdos da Disciplina Libras?

- Somente teórica
- Teoria e prática

Se tiver prática, especificar.

6) Quanto ao ensino da Disciplina Libras, quais as abordagens metodológicas, enquanto docente de ensino superior utiliza como meio facilitador para aprendizagem verdadeiramente significativa?

- Método de projeto
- Estudo de caso
- Problematização com o Arco de Maguerez
- Seminário
- Aprendizagem baseada em problemas
- Pesquisa científica
- Trabalho em equipe

No caso de outro, qual a abordagem da metodologia?

7) Na sua opinião, o professor da Disciplina Libras deve ser?

- Preferencialmente surdo
- Preferencialmente ouvinte
- Tanto surdo como ouvinte

8) Professor, você se considera com formação adequada para ministrar a disciplina Libras?

- Sim
- Não

Justifique sua resposta.

Agradecemos a sua participação!

APÊNDICE C – Modelo da Proposta Revisional da Disciplina Libras I

PROPOSTA DE REVISÃO DE EMENTA DA DISCIPLINA LIBRAS			
Componente Curricular	Língua Brasileira de Sinais I		
Natureza	Obrigatória (x)	Optativa ()	
Carga Horária	Teoria	Prática	Total
	75 h	15h	90 horas
Conteúdo Teórico			
<p>1. História da Educação de Surdos</p> <p>2. Políticas Públicas para comunidade surda</p> <p>3. Noções Linguística em Libras</p> <p>4. Estudos da Cultura Surda</p> <p>5. Língua Brasileira de Sinais (Teoria e Prática)</p> <p>5.1 Aspectos Gramaticais da Língua Brasileira de Sinais; Variações Linguísticas; Mudanças Históricas; Léxico da Língua de Sinais; A Datilologia; Parâmetros da Língua de Sinais; Estrutura Sintática; Sistema Pronominal; Noções Temporais; Classificadores; Expressões Faciais; Alfabetização de Surdos.</p> <p>5.2 Sinais – Percepções Visuais; Alfabeto, Números, Família; Verbos; Frutas; Alimentos; Bebidas, Frios; Vestuário; Personagens Infantis; Marcas de Carro; Times de Futebol; Brinquedos e Brincadeiras; Religião; Saúde; Escola; Esportes; Profissões; Economia; Especialidades Médicas; Folclore; Informática, Flores; Sistema Solar; Adjetivos; Substantivos; Estados do Brasil; Meios de Transporte; Meios de Comunicação.</p> <p>6. Didática e Novas Tecnologias na Educação de Surdos</p> <p>6.1 Tecnologia Assistiva (TA)</p> <p>7. Escrita de Língua de Sinais</p> <p>8. Aquisição da Linguagem</p> <p>9. Educação Bilíngue</p> <p>10. Literatura Surda</p>			
Conteúdo Prático			
Treino da língua de sinais entre os acadêmicos			
Visita técnica em instituições com estudantes surdos			
Bibliografia			
BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre- RS. 2013. Disponível em: < http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf >.			
BRASIL. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.			
CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação Inclusiva para surdos e as Políticas vigentes. In: LACERDA, C.B. F; SANTOS, L.F (Orgs.) Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 237-250.			
CAPOVILLA, Fernando César; RAPHOEL, Walkíria Duarte. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da língua Brasileira de Sinais. São Paulo, 2008.			
CASTELL, Manuel. O poder da identidade, A era da informação: economia, sociedade e cultura – SP. Paz e terra, Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 1999.			
COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. A educação de surdos ontem e hoje: posição do sujeito e identidade. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2010.			
DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento educacional especializado do aluno com surdez/Mirlene Ferreira Macedo Damázio, Carla Barbosa Alves. 1ª ed. São Paulo. Moderna, 2010. –			

(Cotidiano escolar: ação docente).
FERNANDES, Eulalia. (Org) Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2010 (3 ed. rev. e atual. ortog.).
FERNANDES, Eulália. Linguagem e surdez. Porto Alegre: Artmed, 2003.
Filmes: A música e o silêncio; Filhos do silêncio (Children off a lesser God, 1986); Adorável professor (Mr. Holland's opus); O piano; O país dos surdos; The Dance; Black; O filme surdo de Beethoven; O segredo de Beethoven; Los amigos; Querido Frankie; Tortura silenciosa; And Now Tomorrow; Cop Land; And Your Name is Jonah; Swett nothing in my ear; Personal Effects. O Milagre de Anne Sullivan.
GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa: crenças e preconceito em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino)
GOLDFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus editora 2002.
HONOROTA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: Desvelando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural., 2010.
KAUCHAKJE, Samira. Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidade. Ivani Rodrigues
LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B. F.; SANTOS, L.F (Orgs) Tenho um aluno surdo e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 237-250.
LACERDA, C.B.F. Um da história das diferenças abordagens na educação dos surdos. Cad. Cedes, Campinas, v.19, n.49,1998. Disponível em:
MANZINI, Eduardo José; SANTOS, Maria Carmem Fidalgo. Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados. MEC: Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf >. Acesso dia 04 jun. de 2016.
MELO, A de; URBANETZ, ST. Fundamentos da Didática. Curitiba: IBPEX, 2008.
PERLIN, Gládis T.T, Identidades surdas. In. A surdez um olhar sobre a diferença, Carlos Skliar.
QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
QUADROS, Ronice Muller. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
QUADROS, Ronice Muller. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Programa Nacional de apoio à Educação de Surdos – Brasília, 2004.
RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. [et al]. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
Silva, Zilda Maria Gesueli, (organizadora). São Paulo: Plexus Editora, 2003.
SKLIAR (org.) – Porto Alegre: Mediação, 1998. QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos; a linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.
STROBEL, Karin. As Imagens do outro sobre a Cultura Surda. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

APÊNDICE D - Modelo da Proposta Revisional da Disciplina Libras II

PROPOSTA DE REVISÃO DE EMENTA DA DISCIPLINA LIBRAS II			
Componente Curricular	Língua Brasileira de Sinais II		
Natureza	Obrigatória ()	Optativa ()	
Carga Horária	Teórica	Prática	Total
		15h	50h
Conteúdo Teórico			
1. Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais L1 2. Metodologia de ensino em Língua Brasileira de Sinais L2 3. Metodologia de Ensino em Literatura Surda 4. Avaliação na Educação de Surdos			
Conteúdo Prático			
Aplicações da Tecnologia no Ensino.			
Oficina de confecção de materiais didáticos para a educação de surdos.			
Aplicação dos materiais didáticos confeccionados pelos acadêmicos nas instituições visitadas por ocasião da aplicação da Libras I.			
Intensificação do treino da língua Libras, com exclusão da Língua L 2 (Língua portuguesa).			
Apresentação teatral de temas do cotidiano do surdo para intensificação da fluência em Libras.			
Bibliografia			
BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais - L1. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009.			
BRASIL. A Avaliação da Aprendizagem. A Educação dos Surdos, vol. II. Série Atualidades Pedagógicas 04, Brasília: MEC/SEESP, pp. 308-310. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf.			
BRASIL. Organização e Estratégias Pedagógicas. Curitiba: Ibpx, 2009.			
CAMPELO, A.R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: Quadros, R. M.; PERLIN, G. (Orgs). Estudos surdos II. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p.100-13.			
GESSER. Audrei. Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L2. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2010.			
MENDES, O. M. Formação de professores e avaliação educacional: O que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. Universidade de São Paulo/ USP. Faculdade de Educação. 2006.			

APÊNDICE E – Parecer Avaliativo do Produto

PARECER AVALIATIVO DO PRODUTO DA DISSERTAÇÃO INTITULADO: UMA PROPOSTA REVISIONAL DE EMENTA DA DISCIPLINA LIBRAS, DESTINADO AOS PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR QUE MINISTRAM A REFERIDA DISCIPLINA NO ROL DAS LICENCIATURAS.

Prezados (a) professores,

O curso de Mestrado Profissional tem uma característica que culmina com a exigência de um produto que estabeleça uma devolutiva entre academia e a sociedade em geral. Tal exigência se baseia na regulamentação exarada pela CAPES e inserida nos regulamentos dos mestrados profissionais. Assim, o objetivo desse instrumento é emitir um Parecer Avaliativo do Produto da Dissertação intitulada: *Uma Proposta Revisional de Ementa da disciplina Libras*, cuja contribuição é avaliar o nível de relevância dessa nova proposta, que será apresentada nos seguintes itens a seguir:

IDENTIFICAÇÃO				
Nome: (Opcional)				
IES: (Opcional)				
PARECER AVALIATIVO DO PRODUTO				
ITENS				
1. Legislação	Conceito			
	Atende	Não atende	Atende parcialmente	Não sei Informar
<i>Lei de Libras 10.436/2002</i>				
<i>Decreto 5.626/2005</i>				
2. Conteúdo Teórico	Conceito			
	Necessário	Desnecessário	Opcional	
<i>História da Educação de Surdos</i>				
<i>Políticas Públicas para comunidade surda</i>				
<i>Noções Linguística em Libras</i>				
<i>Estudos da cultura surda</i>				
<i>Língua Brasileira de Sinais (Teoria e Prática)</i>				
<i>Novas Tecnologias na Educação de Surdos</i>				
<i>Tecnologia Assistiva (TA)</i>				
<i>Escrita da Língua de Sinais</i>				
<i>Aquisição da Linguagem</i>				
<i>Educação Bilíngue</i>				
<i>Literatura Surda e Metodologia</i>				
<i>Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais L1 e L2</i>				
<i>Avaliação na Educação de Surdos</i>				
3. Conteúdo Prático	Conceito			
	Necessário	Desnecessário	Opcional	
<i>Aplicações de Tecnologia no Ensino de surdo</i>				
<i>Oficina de confecções de Materiais didáticos para Educação de Surdos</i>				
<i>Aplicação dos materiais didáticos confeccionados pelos acadêmicos nas instituições visitadas por ocasião da aplicação da Libras I;</i>				

<i>Intensificação do treino da língua Libras, com exclusão da Língua L 2 (Língua portuguesa);</i>			
<i>Apresentação teatral de temas do cotidiano do surdo para intensificação da fluência em Libras.</i>			
4. Endereços Eletrônicos	Conceito		
	Necessário	Desnecessário	Opcional
<i>Sugerimos alguns endereços eletrônicos para consultas no que tange a Educação inclusiva, além dos endereços específicos para atender a necessidade de informações para professores e estudantes surdos.</i>			
5. Carga Horária	Conceito		
	Suficiente	Insuficiente	Excessiva
<i>Libras I - 90 horas (teoria 70 e prática 20)</i>			
<i>Libras II – 70 horas (teoria 20h e prática 50h)</i>			
6. Natureza	Conceito		
	Concordo	Discordo	Indiferente
<i>Obrigatória (LIBRAS II)</i>			
<i>Optativa (LIBRAS II)</i>			
7. Estágio Supervisionado	Conceito		
	Concordo	Discordo	Indiferente
<i>Neste item preconizado na proposta, recomenda que durante o estágio o estudante deve aproveitar a oportunidade para visitar escolas com a finalidade de inserir em turmas que tenham estudantes surdos e assim exercitarem, na prática, o aprendizado auferido em sala de aula.</i>			
7. Atividades Complementares	Conceito		
	Concordo	Discordo	Indiferente
<i>Na Proposta da Ementa revisional sugerimos que a disciplina Libras II seja inserida como atividade complementar, exclusivamente destinada à prática da língua, com experiências teatrais, oficinas de confecção e aplicação de materiais didáticos e aplicações de tecnologia no ensino para estudantes surdos e intensificação do treino da Libras.</i>			
8. Equipe Multidisciplinar	Conceito		
	Concordo	Discordo	Indiferente
<i>Para o exercício da profissão faz necessário dispor de uma equipe (Professor Formador e Intérprete) qualificada que preencha os requisitos básicos, para exercer o ofício com excelência, atendendo a necessidade formativa dos acadêmicos.</i>			
9. Bibliografia	Conceito		
	Adequada	Insuficiente	Excessiva
<i>Na proposta sugerimos algumas bibliografias básicas para consultas teóricas.</i>			
10. Relevância da Proposta	Conceito		
	Sim	Não	Pode melhorar
<i>Informar se a alteração proposta é relevante e pertinente.</i>			
11. Estrutura do Modelo Proposto	Conceito		
	Sim	Não	Pode melhorar
<i>Baseado nos itens do Parecer opinar se a estruturação é coerente.</i>			
Sugestões de melhoria da proposta apresentada			

Agradecemos a sua participação!