

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NA
UFSM: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE SABER (1962-2009)**

VERA LUCIA MAROSTEGA

São Leopoldo
2015

VERA LUCIA MAROSTEGA

**OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NA
UFSM: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE SABER (1962-2010)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/PPGEDU), dentro da linha de pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, em cumprimento a exigências parciais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2015

M354cMarostega, Vera Lucia

Os currículos de formação de professores para surdos
na UFSM: a educação especial como campo de saber
(1962-2009) / Vera Lucia Marostega -- 2015.

174f. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale
do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação,
São Leopoldo, RS, 2015.

Orientador: Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

1.Currículo - Formação de professor - Surdos.2. Educação
Especial. 3. Educação - Surdos. 4. Diversidade. 5. Discurso I.
Título. II. Lopes, Maura Corcini.

CDU 371.13:376.33

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

VERA LUCIA MAROSTEGA

**OS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NA
UFSM: A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO CAMPO DE SABER (1962-2009)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS/PPGEDU), em cumprimento a exigências parciais para obtenção do título de Doutora em Educação.

Banca Examinadora

Professora. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS (Orientadora)

Professora Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Professora Dra. Gelsa Knijnik – UNISINOS

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma – UFRGS

Professora Dra. Madalena Klein – UFPel

São Leopoldo
2015

Ao Hélio,
pelo amor, incentivo,
compreensão, companheirismo.
Sem você ao meu lado,
tudo seria mais difícil.

Ao Danilo,
filho querido,
pelo amor, incentivo e confiança.
Razão maior da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer às pessoas que me acompanharam nesta caminhada tão importante, compartilhando comigo alegrias e auxiliando-me a superar dificuldades. Assim, com carinho e admiração, agradeço:

Ao Hélio e ao Danilo, pelo amor, incentivo, confiança e presença constante nesta jornada.

Aos meus pais, Romano Marostega (*in memoriam*) e Maria Inês Ferigolo Marostega, pelos ensinamentos e amor incondicional.

Às minhas queridas irmãs, Mari (Inês), Deti (Bernadete) e Marli, companheiras de vida em todos os momentos.

Aos demais familiares, especialmente, Dirceu, Dolores, Valéria, Vagner (*in memoriam*), José Antônio, Luiz Martinho, Maria Elena, Uilson, Pablo, Augusto, Lucas, João André, Beatriz, Suziane e Letícia, por todo o carinho e incentivo.

À professora Dra. Maura Corcini Lopes, minha orientadora, pelo apoio carinhoso, leitura rigorosa da escrita da tese, sugestões, comentários e críticas, que serviam de estímulo para a realização deste trabalho, serei sempre grata.

Às professoras doutoras Elí Terezinha Henn Fabris, Gelsa Knijnik, Adriana da Silva Thoma e Madalena Klein, componentes da Banca Examinadora, pela disponibilidade, atenção e carinho com que leram meu texto e pelas valiosas sugestões.

Aos professores e colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos e do grupo de orientação da UNISINOS-São Leopoldo/RS, pelas possibilidades de continuar pesquisando e estudando de forma cooperativa, especialmente: Alfredo Veiga-Neto, Elí Terezinha Henn Fabris, Gelsa Knijnik, Maura Corcini Lopes, Betina Guedes, Carine Loureiro, Cinara Rechico, Deise Szulczewski, Helena Sardagna, Iolanda Montano, Kamila Lockmann, Márcia Doralina Alves, Maricela Schuck, Morgana Domênica Hattge, Pedro Witches, Rejane Klein Priscila Provin, Vanessa Scheid Santanna de Mello e Viviane Klaus, meu muito obrigada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, pela oportunidade de construir outros conhecimentos, e às secretárias, pela atenção despendida neste período, em especial à Loi.

À Andréa Tonini, José Luiz Padilha Damilano, Marcia Lise Lunardi-Lazzarin e Maria Alcione Munhoz, queridos colegas, grupo de trabalho, amigos de sempre, muito obrigada por tudo.

Às queridas colegas e amigas Anie Pereira Goularte Gomes, Carilissa Dall'Alba, Camila Camillo, Claudia Sarturi, Eliane Camatti, Elisane Maria Rampelotto, Leandra Bôer Possa, Maria Inês Naujorks, Mônica Zavacki de Moraes, ao colega e amigo Wilson de Oliveira Miranda e a todos os demais colegas de departamento que possibilitaram minha saída para o doutorado.

Às queridas amigas Josaine de Moura Pinheiro e Marcia Doralina Alves, pela companhia, franqueza nos diálogos, estudos, interlocuções e, principalmente, pela amizade construída durante o doutorado e fortalecida a cada novo encontro.

À Lene Belon Ribeiro, pela cuidadosa revisão linguística.

RESUMO

A presente tese descreve e analisa os discursos que constituem os currículos de formação de professores, problematizando o campo da Educação Especial como *locus* de formação de professor para surdos. Para tanto, analisa sete currículos de cursos de formação de professores, desenvolvidos entre os anos de 1962 e 2009 na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Utiliza como ferramenta teórico-metodológica o conceito de discurso, inspirada nos estudos foucaultianos em educação. A partir da pesquisa, foi possível constatar três grandes ênfases discursivas nos currículos de formação de professores analisados; são elas: do campo da saúde (início em 1962), da Pedagogia (início em 1973) e da Educação Especial (início em 1984). Em cada ênfase, é possível observar a recorrência de discursos sobre a deficiência e diferença/diversidade. Destaca-se, a partir de 2004, a forte presença dos discursos da diversidade e da inclusão. Conclui-se que os discursos da diversidade, articulados aos da Educação Especial, são condição de possibilidade para a existência da diferença/identidade surda nos cursos de Educação Especial em Santa Maria. Também se conclui que o currículo em vigor iniciado em 2004, comparativamente aos outros currículos, evidencia uma ampliação dos discursos pedagógicos, a diminuição dos discursos das deficiências e a ampliação dos discursos da surdez como diferença. A tese defendida é que os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda.

Palavras-chave: Diversidade, Currículo, Educação Especial, Discurso.

ABSTRACT

This thesis describes and analyzes the discourses that have constituted teacher education curricula by problematizing the field of Special Education as a locus of deaf teacher education. In order to do that, it analyzes seven curricula of teacher education courses developed from 1962 and 2009 at the Federal University of Santa Maria (RS). Inspired by Foucauldian studies in education, it has used the concept of discourse as a theoretical-methodological tool. The research has evidenced three major discursive emphases in the teacher education curricula analyzed, as follows: the health field (started in 1962), Pedagogy (started in 1973) and Special Education (started in 1984). In each of those emphases, it is possible to notice the recurrence of discourses about disability and difference/diversity. Since 2004, the strong presence of discourses about diversity and inclusion has been highlighted. It has been concluded that the discourses about diversity, articulated with those about Special Education, are a condition of possibility for the existence of the deaf difference/diversity in Special Education courses in Santa Maria. It has also been concluded that the curriculum in effect since 2004, in comparison to other curricula, has evidenced an increase in pedagogical discourses, a decrease in discourses about disability and an increase of discourses about deafness as difference. The thesis has defended that the curricula, in their changes to be updated, have favored diversity rather than deaf difference.

Keywords: Diversity, Curriculum, Special Education, Discourse.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cursos de Formação de Professores para Surdos ministrados na UFSM nas décadas de 1960 a 2010	55
Quadro 1.1: Estrutura curricular dos 1º e 2º cursos de formação de surdos na UFSM, na década de 1960, das disciplinas dos currículos dos 1º e 2º Cursos da década de 1960 - Curso para Formação de Professores Especialistas na Educação de Surdos	58
Quadro 1.2: Estrutura curricular do 3º curso de formação de professores para surdos na UFSM - Curso Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (1973-1983): Habilitação da Pedagogia	62
Quadro 1.2.1: desmembramento do Quadro 1.2: 3º Curso de formação de professores para surdos	63
Quadro 1.3: Estrutura curricular do 4º Curso de Educação Especial – Habilitação: Deficientes da Audiocomunicação (DA) e Habilitação: Deficientes Mentais (DM). (1984-2003: Criação do Curso de Educação Especial como curso de graduação - o fortalecimento desse campo de saber)	76
Quadro 1.3.1: Estrutura Curricular do 4º Curso: disciplinas e seus diferentes campos de saber.....	78
Quadro 1.4: Estrutura Curricular do 5º Curso de Educação Especial: da Habilitação em Deficiente Mental e Deficiente da Audiocomunicação para a criação do Curso de Educação Especial (2004-2008)	82
Quadro 2: Outros materiais de pesquisa que foram analisados e não estão visualizados nas grades curriculares, mas que fazem parte da formação do professor para surdos ao longo das últimas décadas	82

LISTA DE SIGLAS

- ACGs: Atividades Complementares de Graduação.
- ADE: Departamento de Administração Escolar - Centro de Educação.
- APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
- ASSM: Associação de Surdos de Santa Maria.
- CACEE: Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial.
- CADEME: Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.
- CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal em Nível Superior.
- CBS: Confederação Brasileira de Surdos.
- CEF: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas – Centro de Educação Física e Desportos.
- CFE: Conselho Federal de Educação.
- C.E.S.B: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.
- CNEC: Campanha Nacional de Educação de Cegos.
- DA: Deficientes da Audiocomunicação.
- DCGs: Disciplinas Complementares de Graduação.
- DEE-CE-UFSM: Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM.
- DOU: Diário Oficial da União.
- EDE: Departamento de Educação Especial - Centro de Educação.
- EPS: Departamento de Estudos Políticos e Sociais – Centro de Ciências Sociais e Humanas.
- FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos.
- FENEIDA: Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo.
- FIP: Departamento de Filosofia e Psicologia – Centro de Ciências Sociais e Humanas.
- FUE: Departamento de Fundamentos da Educação - Centro de Educação.
- IBC: Instituto Benjamin Constant.
- IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INES: Instituto Nacional de Educação de Surdos.
- LBA: Legislação Brasileira de Assistência.
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases.
- LTE: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – Centro de Artes e Letras.

- LTV: Departamento de Letras Vernáculas – Centro de Artes e Letras.
- MEC: Ministério da Educação.
- MEN: Departamento de Metodologia do Ensino - Centro de Educação.
- MFG: Departamento de Morfologia – Centro de Ciências da Saúde.
- MSC: Departamento de Música - Centro de Artes e Letras.
- NPS: Departamento de Neuropsiquiatria – Centro de Ciências da Saúde.
- NEPES: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.
- NUPPES: Núcleo de Pesquisa em Políticas da Educação de Surdos.
- OFO: Departamento de Otorrinofonoaudiologia – Centro de Ciências da Saúde.
- PNEE: Política Nacional de Educação Especial.
- PPP: Projeto Político-Pedagógico.
- PUCRJ: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SEESP: Secretaria de Educação Especial.
- UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina.
- UFSM: Universidade Federal de Santa Maria.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
 PARTE 1 - A ARQUITETURA DA PESQUISA.....	18
1.1 As experiências e os sentidos: caminhos trilhados	18
1.2 O desenho da pesquisa	36
 PARTE 2 - PERCURSOS INVESTIGATIVOS	43
2.1 As lentes teórico-metodológicas	43
2.2 A constituição do campo de saber da Educação Especial e da educação de surdos no Brasil	47
2.3 Os modos da investigação	54
 PARTE 3 -OS DISCURSOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA SURDOS	90
3.1 Os campos de saber, as pedagogias e a constituição do professor e do sujeito surdo	93
3.2 Currículo atual do Curso de Educação Especial: Discursos da Diversidade.....	134
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
 ANEXO I: <i>Figura A</i>: Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Fonte: Digitalizado do Manual de Orientação do Currículo do Curso aprovado pelo C.E.P.E. na Sessão 258ª - em 23/02/84. Parecer de nº010/84.	160
 ANEXO II: <i>Figura B</i>: Curso de Pedagogia-Habilitação de Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Fonte: Digitalizado do Manual de Orientação do Currículo do Curso aprovado pelo C.E.P.E. na Sessão 258ª - em 23/02/84. Parecer de nº010/84	162

ANEXO III: *Quadro*-Estrutura Curricular do 5º Curso de Educação Especial: da Habilitação em Deficiente Mental e Deficiente da Audiocomunicação para a criação do Curso de Educação Especial (2004-2008) 164

ANEXO IV: *Quadro* – 6º currículo: Curso de Educação Especial-Diurno: pequenas adaptações - 2008 até o presente momento..... 171

ANEXO V: *Quadro* – 7º currículo: Curso de Educação Especial - Noturno: um ato de resistência da área da surdez-2009 172

INTRODUÇÃO

A presente tese tem como propósito descrever e analisar os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos e problematizar o campo da Educação Especial como *locus* de formação do professor para surdos. Para responder a questão central desta investigação, utilizo-me da ferramenta conceitual/analítica do *discurso*, pensado pelo viés das teorizações dos estudos foucaultianos. Tomo como materialidade de pesquisa sete currículos de formação de professores para surdos, implementados na UFSM no período de 1962 a 2009.

A imersão nesses materiais leva-me a defender a seguinte tese: *os currículos, ao se modificarem para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda.*

Na primeira parte, busco elucidar os espaços e tempos ocupados pela minha formação, as experiências e os sentidos dados aos caminhos trilhados durante esse percurso enquanto professora de surdos e professora no curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (RS).

Na segunda parte, contextualizo e apresento a pesquisa, descrevendo os caminhos investigativos, exponho as lentes teórico-metodológicas e mostro os modos da investigação. Tomo o conceito foucaultiano de *discurso* para abordar os materiais de pesquisa. Ao descrever os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos, problematizo o campo de saber da Educação Especial como *locus* de formação desses profissionais. Minha intenção, com esta pesquisa, é contribuir com as discussões sobre como foram instituídas as verdades, atualizadas nas práticas discursivas e não-discursivas, que constituem os diferentes currículos que subjetivaram/subjetivam o professor e o sujeito da Educação Especial. Mostro que os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade. Não busco definir um modelo preestabelecido da metodologia de pesquisa, mas transcrever como se deu o trajeto percorrido e como os materiais foram escolhidos, organizados e analisados. Apresento também como a construção desta escrita foi se configurando no percurso, resultado do que ia sendo encontrado na materialidade analisada.

Descrevo e analiso os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos, evidenciando a constituição do campo de saber da

Educação Especial e as condições de possibilidade que tornaram esse espaço um *locus* da formação de professores para surdos na UFSM. Para tanto, trago inicialmente a constituição histórica do campo de saber da Educação Especial como espaço de produção da objetivação do professor para surdos. Posteriormente, abordo os diferentes currículos dos cursos de formação dos referidos professores, procurando entender sua articulação com os discursos produzidos no campo de saber da Educação Especial.

Após a apresentação de minhas aproximações, interesses e inquietações com a temática de pesquisa e das perspectivas sob as quais ela foi abordada, ocupo-me em apresentar os caminhos percorridos para a realização desta investigação, mostrando como foi feita a escolha e a organização dos materiais a serem analisados. A materialidade da pesquisa está dividida em dois grupos: o primeiro diz respeito aos sete currículos de formação de professores da Educação Especial na UFSM, e o segundo grupo refere-se aos materiais que não estão visualizados nas grades curriculares, mas que fizeram parte da formação do professor para surdos ao longo das últimas décadas. Trata-se de documentos e práticas não incluídas nos textos dos diferentes currículos, mas que também se colocam como um dispositivo pedagógico, tornando possível a produção de um aparato de verdades que operam na constituição dos currículos e na condução das ações pedagógicas que objetivam um jeito de ser do professor de surdos. Compõem esses materiais os diários de classe das disciplinas, programas, bibliografias atualizadas e projetos, entre outros.

Na terceira parte, ocupo-me com a apresentação e análise dos discursos pedagógicos constituidores dos diferentes currículos, que me levaram a defender a seguinte tese: *os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda.*

Olhando para os currículos como práticas discursivas que se reconhecem numa matriz curricular alinhada aos diferentes conhecimentos, faço uma incursão pelas normativas, disciplinas, conteúdos programáticos, atualizações das bibliografias e programas, diários de classe, inclusão das atividades complementares de graduação, projetos, etc., entre outros materiais que constituíram e constituem os currículos dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Trata-se de documentos presentes e não presentes nos currículos oficiais, de práticas não explicitadas na textualidade dos sete currículos analisados, mas que também se colocam como documentos que integram uma engrenagem que torna possível a

constituição dos currículos. Busco, portanto, compreender quais discursos constituíram e constituem os currículos de formação desses professores na UFSM.

Por tratar-se de uma pesquisa que busca analisar discursos que constituem os currículos dos cursos de formação do professor para surdos, faço uma articulação entre os currículos e as diferentes pedagogias como conhecimentos que constituíram os sete currículos analisados. Após o levantamento do material e um primeiro exercício de análise, pude mapear os currículos e visualizar três deslocamentos de campos de saber: Saúde (1962-1972), Educação (1973-1983) e Educação Especial (desde 1984 até os dias de hoje). Ao analisar o currículo atual (2004-2008), vejo nele uma matriz que constitui um professor mais generalista. Seguindo na investigação, um exercício mais detalhado de análise do currículo em vigor levou-me a três grandes constatações: 1- Ampliação dos discursos pedagógicos; 2- Diminuição dos discursos das diferentes categorias (Dificuldade de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez) da deficiência; 3- Ampliação dos discursos da surdez como diferença.

Finalizo o texto propondo retomar as discussões sobre a identidade do curso e, talvez, questões como: quem é o sujeito da Educação Especial nos dias de hoje, considerando as políticas de educação inclusiva? Qual o perfil do professor de surdos egresso do curso de Educação Especial da UFSM?

PARTE 1 - A ARQUITETURA DA PESQUISA

Nesta primeira parte do trabalho, busco elucidar os espaços e tempos ocupados por minha formação, as experiências e os sentidos dados aos caminhos trilhados durante esse percurso enquanto professora de surdos e professora no curso de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria (RS). A seguir, a contextualização e a apresentação da pesquisa.

1.1 As experiências e os sentidos: caminhos trilhados

[...] não se lê nem se escreve para ter razão, ou para dar-se a razão, ou para carregar-se de razões..., não se escreve para dizer algo que se sabe de antemão, mas para chegar a saber, com os outros, o que se quer dizer, e para provar, com os outros, até onde esse querer dizer se encarna no que efetivamente se diz..., não se lê para confirmar o que sabemos, ou o que pensamos, mas sim para ver até que ponto se pode pensar com os outros, de outra maneira... (JORGE LARROSA, epílogo SKLIAR, 2003, p.213).

[...] a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem; ela é permanentemente utilizada tanto pela produção econômica quanto pelo poder político; é amplamente difundida, tanto por meio das instâncias educativas quanto pela informação; ela é produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidades, mídias, escrita, forças armadas); ela é o motivo de um embate social e de um debate político violento, sob a forma de “lutas ideológicas” (REVEL, 2011, p. 148-149).

As epígrafes citadas na abertura deste trabalho escrito ratificam que não se pretende apontar um caminho como sendo o melhor para a formação de professores de surdos, mas apresentar formas de pensar e problematizar as práticas de formação de professores no curso de Educação Especial. Com isso, pretende-se constituir outros saberes, outros caminhos e, quem sabe, produzir deslocamentos possíveis para a formação de professores, que atendam melhor às necessidades dos surdos como alunos aprendentes e diferentes culturalmente. Para tanto, lança-se mão das teorizações foucaultianas, naquilo que Foucault nos ajuda a pensar que escrevemos para transformar o que sabemos, e não para transmitir o já sabido.

Pretende-se também, com este ato de escritura, evidenciar verdades produzidas e instituídas nos cursos¹ de formação de professores de surdos na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). São elas que me constituem com mais força desde o ano de 1980, como aluna do curso de Pedagogia – Habilitação em Audiocomunicação; depois, a partir de 1984, como professora de surdos que frequentavam o Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial - CACEE/UFSM²; e, desde 1991, como docente no curso de Educação Especial. Consequentemente, essas verdades (discursos) constituíram também os alunos da graduação para quem ministrei aulas. Esses alunos, por meio dos saberes construídos na Universidade, constituem também seus alunos lá na escola.

O que torna animadora esta produção escrita é a possibilidade de desprender-me de certas verdades e, desse modo, ser diferente daquilo que vinha sendo, buscando ampliar o pensamento sobre a educação de surdos e sobre o currículo de formação de professores, para atuar na educação desses alunos. Usei o termo *verdades*, no plural, por considerá-lo uma produção, uma invenção historicamente datada e localizada, entendendo-se por verdade “[...] o conjunto dos procedimentos que permitem pronunciar, a cada instante e a cada um, enunciados que serão considerados como verdadeiros. Não há, absolutamente, uma instância verdadeira” (FOUCAULT apud CASTRO, 2009, p.421). Assim, pretendo dar visibilidade a verdades centradas nos discursos presentes nos diferentes currículos de formação de professores para surdos instituídos na UFSM e às condições de possibilidade que os produziram.

¹ Na Parte II, serão apresentados e problematizados os diferentes currículos dos cursos de formação de professores para surdos da UFSM, desde sua implantação, na década de 60 do século passado, até o ano de 2009.

²O CACEE - Centro de Atendimento em Educação Especial, vinculado à UFSM, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), prestava atendimento psicopedagógico e complementação educacional a crianças, jovens e adultos deficientes, dentre esses, predominantemente, os deficientes auditivos (surdos) e mentais, inseridos ou não no sistema educacional de ensino do município de Santa Maria e da região. Era estruturado por duas equipes distintas (deficiente mental e deficiente auditivo), coordenadas por professores do curso de Educação Especial e constituídas por profissionais de diferentes áreas de conhecimento (professoras de deficientes mentais e professoras de deficientes auditivos formadas na UFSM, assistentes sociais, psicólogos, fonoaudiólogas, médicos otorrinolaringologistas e neurologista). Neste Centro, realizavam-se aulas práticas e estágios acadêmicos dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Fisioterapia da UFSM. Com a extinção da LBA (em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso), e movido pelas políticas, saberes e discursos produzidos, em meados de 1990, o CACEE passou por uma reformulação tanto na sua estrutura organizacional quanto de ensino, tornando-se um Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (NEPES) da UFSM, atendendo apenas a comunidade vinculada a algum dos projetos desenvolvidos pelos professores do curso de Educação Especial da referida instituição.

A escolha da temática e do *locus* da pesquisa, *formação de professores para surdos na UFSM*, justifica-se por estar diretamente ligada às minhas formação e trajetória profissionais como professora de surdos e docente no curso de Educação Especial da referida instituição. Por isso, este trabalho versa sobre as experiências que me tocaram e me mobilizaram a problematizar os currículos de formação de professores para surdos, naquela que foi a primeira instituição de nível superior e, por muito tempo, a única no país a criar um curso de graduação em Educação Especial para formar tais profissionais.

Minha formação acadêmica teve início como aluna do curso de Pedagogia em 1980, e essa formação deu-se no regime de governo ditatorial militar (1964-1985), período considerado como *Anos de Chumbo*. Nas palavras de Aranha (2006), foi o período em que “os brasileiros viveram o medo gerado pelo governo do arbítrio e pela ausência do estado de direito”. Esses anos, que foram marcados pelo sofrimento dos torturados e desaparecidos, foram também “desastrosos para a cultura e a educação” (ARANHA, 2006, p.313).

Não se pretende aqui trazer a história da educação brasileira, mas considerar as condições político-educacionais que constituíram o cenário dos cursos de formação superior no qual estava inserida, em tempos de ditadura militar. As experiências pedagógicas que instigavam a formação de um sujeito crítico, conforme Aranha (2006), foram interrompidas pelo governo, pois eram consideradas “politicamente perigosas”. Pedagogias que visavam a despertar o espírito crítico e criador, levando os alunos a pesquisar e a não aceitar passivamente o conhecimento recebido, eram suprimidas dos espaços acadêmicos nas instituições de ensino superior do nosso país. Essas formas de pensar a condução dos alunos não poderiam ser toleradas num regime militar autoritário, como o que vigorava no país na época.

Nessas circunstâncias, não havia espaço para pensar outras verdades que não fossem aquelas aceitas dentro de parâmetros bastante conservadores, típicos de um Estado em regime de ditadura. Os professores universitários do curso de Pedagogia da UFSM, assim como todos os demais professores das universidades brasileiras, seguiam as normativas educacionais advindas do pensamento político-militar. Eram transmitidos conteúdos isolados e reproduzidas verdades sobre o desenvolvimento individual e social, pautados pelo Estado ditatorial. Embora alguns movimentos de professores, de forma bastante velada, fizessem resistências ao que era imposto na época, a grande parte dos docentes, por medo e até por convicção, reproduzia o que

era anunciado como adequado e recomendado para a Nação brasileira no período. Sendo assim, não havia espaços para problematizar a forma de constituição do professor no curso de Pedagogia³.

No ano de 1983, ainda dentro do contexto militar, mas de forma bem mais aberta, pois já entrávamos para os últimos anos de ditadura no Brasil, vivenciei as experiências acadêmicas que me constituíram professora de surdos na Habilitação em Audiocomunicação do curso de Pedagogia da UFSM. O currículo desse curso seguia o que preconizavam as Políticas Nacionais de Educação Especial, Legislação e Planos Nacionais de Educação principiados em 1961⁴. Não percebi, em minhas análises, enunciações que pudessem ser interpretadas como manifestações de resistência ou contraconduta⁵ (FOUCAULT, 2008a) com relação ao proposto pelo governo militar a partir do ano de 1964, início do período ditatorial no Brasil, que se estendeu até 1985.

A formação de professores e as ações pedagógicas da Educação Especial buscavam dar conta dos desafios suscitados pelos princípios disciplinares de *normalização* e de *integração* dos deficientes em âmbito social e escolar. Naquela época, final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, os princípios que nortearam os ideais da Educação Especial visavam a integrar o aluno com deficiência à escola

³ Muitos acadêmicos (meus colegas) do curso de Pedagogia, egressos do Magistério (Escola Normal), já atuavam nas escolas como professores na educação de crianças (primeiros anos de escolarização). Os acadêmicos egressos do 2º Grau atuavam, após sua formação nos cursos de Magistério, nas Escolas Normalistas, ministrando as disciplinas das Matérias Pedagógicas do 2º Grau: Filosofia da Educação; Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau. Este modelo de currículo do curso de Pedagogia na UFSM estendeu-se até 1984, quando foi instituído o novo curso de Pedagogia, com Habilitação Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau.

⁴ A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, em seu Artigo 88, trata do direito dos excepcionais à educação, indicando integrá-los na comunidade e, dentro do possível, educá-los no sistema geral de educação. Assim, pode-se inferir que a educação dos excepcionais deveria ocorrer no sistema comum de ensino e, quando a situação não fosse possível, se realizaria em serviços educacionais especiais. Na Lei nº 5.692/71, o Artigo 9º assegura o *tratamento especial* aos alunos considerados deficientes. No Parecer CFE nº 848/72, o Conselheiro Valdir Chagas esclarece o entendimento do Conselho Federal de Educação a respeito do que trata a lei acima, apresentando três pontos fundamentais: "(a) o desenvolvimento de técnicas a empregar nas várias formas de excepcionalidade; (b) o preparo e aperfeiçoamento de pessoal e (c) a instalação e melhoria de escolas ou seções escolares especializadas nos diversos sistemas de ensino" (MAZZOTTA, 2001, p.70). Segundo a lei, os dois primeiros pontos deveriam apoiar-se em programas de ensino e pesquisa das universidades. Conforme o item (c), a educação dos excepcionais deveria se dar em Classes Especiais, Escolas Especiais e Centros de Atendimento Especializados. Com isso, na década de 70 do século passado, ocorreu uma significativa expansão e criação de classes e escolas especiais em todo o Brasil.

⁵ Termo utilizado por Michel Foucault no curso intitulado *Segurança, território e população*, ministrado no Collège de France em 1978. Refere-se a outras maneiras de condução das condutas que não aquelas derivadas dos movimentos de dissidência e de resistência. Trata-se de uma maneira de conduzir as condutas que não rompe com a necessidade de governamentalidade, mas que funda outra racionalidade ou outra governamentalidade.

comum. Nesse sentido, ao invés de a escola ter que se adequar ao aluno, o aluno é quem deveria se adequar à escola. A educação acontecia à medida que os alunos com deficiência se adaptavam aos recursos disponíveis na escola regular. Para isso, o aluno passava por um processo de normalização, considerado como sendo o princípio que representava a base filosófico-ideológica da Integração.

Os alunos com deficiência eram medicados, corrigidos, treinados para que se aproximassem o máximo possível dos padrões ou das normas estabelecidas como sendo de alunos normais. Nesse caso, a normalização do surdo não dá lugar à valorização, ou melhor, à promoção da diferença cultural surda, mas sim à erradicação de traços desta cultura. Lembrando que nas décadas de 80 e 90 do século passado o termo *diferença* era pouco discutido na Educação Especial e nas políticas, essa era uma discussão que vinha ganhando contornos principalmente no que diz respeito às deficiências.

Tais conjunturas constituíram-me professora especialista, capacitada a desenvolver práticas corretivas ao aluno nominado deficiente auditivo. A educação desses alunos seguia os padrões do sujeito considerado normal, ou seja, o ouvinte. Aqui prevalecia o modelo clínico-terapêutico como modelo educacional adequado aos nomeados deficientes.

As primeiras experiências profissionais como professora de surdos ocorreram no Centro de Atendimento Complementar em Educação Especial (CACEE), no ano de 1984, estendendo-se até 1991, quando passei a atuar como docente vinculada ao Departamento de Educação Especial da UFSM. No CACEE, desenvolvi atividades docentes com surdos de diferentes idades e situações de escolarização, que recebiam atendimento psicopedagógico e complementação educacional. Para realizar sua escolarização, a maioria frequentava escolas regulares em turno inverso. No entanto, muitos outros permaneciam em seus lares ou frequentavam APAEs, Escolas Especiais ou Classes Especiais nas Escolas Regulares.

As atividades desenvolvidas com os alunos deficientes auditivos no CACEE, conforme mencionado anteriormente, eram de cunho terapêutico e corretivas, fortemente arraigadas nos discursos clínicos que seguiam a concepção oralista⁶ de

⁶*Oralismo*: abordagem que enfatiza a fala e a amplificação sonora e que suprime o uso da língua de sinais na educação de surdos. Assim, “o oralismo tanto é uma ideologia quanto um método” (WRIGLEY, 1996, p. 15).

educação de surdos. Inicialmente, adotava os princípios da referida visão de ensino, utilizando-me de procedimentos metodológicos específicos na tentativa de normalizar ou ouvintizar⁷ o surdo. O oralismo é “a forma institucionalizada do ouvintismo”, que consiste das “representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos” (SKLIAR, 1998, p.15).

Na tentativa de minimizar os efeitos da surdez, juntamente com a equipe da área da saúde, mais especificamente com a fonoaudióloga, auxiliava na avaliação e adaptação para o uso de aparelhos auditivos. Nas atividades de aquisição e desenvolvimento da linguagem e da fala, predominavam os exercícios de treinamento auditivo, articulação e leitura labial, respiratórios e fonoarticulatórios, com o objetivo de normalizar aquilo nomeadamente posto como anormalidade ou desvio. Tais práticas disciplinavam os indivíduos, produzindo sujeitos modernos: dóceis, disciplinados, obedientes, normais ou o mais próximo possível de uma normalidade, ou seja, ouvintizados.

Seguindo o pensamento de Foucault, a disciplina impera nas diferentes instâncias, desde um microssistema, nas relações intrafamiliares, até um macrossistema, a sociedade – polícia.

[...] as relações intrafamiliares, essencialmente na célula pais-filhos, “disciplinaram”-se, absorvendo desde a era clássica esquemas externos, escolares, militares, depois médicos, psiquiátricos, psicológicos, que fizeram da família o local de surgimento privilegiado para a questão disciplinar do normal e do anormal (FOUCAULT, 1987, p.178).

A disciplina como um tipo de poder, com suas técnicas, instrumentos e procedimentos utilizados tanto na família dos deficientes auditivos quanto na instituição CACEE, que caracterizava esses sujeitos, definia-os como anormais. A disciplina, conforme Foucault (1987),

[...] é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma ‘física’ ou uma ‘anatomia’ do poder, uma

⁷ Ouvintismo, nas palavras de Skliar (1998), “trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (p. 15). “O termo ‘ouvintismo’ e as derivações ‘ouvintização’, ‘ouvintistas’, etc., sugerem uma forma particular e específica de colonização dos ouvintes sobre os surdos. Supõem representações, práticas de significação, dispositivos pedagógicos, etc., em que os surdos são vistos como sujeitos inferiores, primitivos e incompletos” (SKLIAR, 1999, p.7).

tecnologia. E pode ficar a cargo de instituições [...] que dela se servem como instrumento essencial para um fim determinado (FOUCAULT, 1987, p.177).

O CACEE, como instituição, poderia ser considerado uma maquinaria potente que impunha essa forma de ser e estar no mundo desses sujeitos. De acordo com Foucault (2008), a normalização disciplinar, em um primeiro momento, consiste em: analisar, decompor os indivíduos, os atos, as operações, os espaços, os tempos, os lugares. Ela quadricula e “estabelece os elementos mínimos de percepção e suficientes de modificação” (FOUCAULT, 2008, p.74-75). Em segundo lugar, a disciplina classifica os elementos e identifica-os. Por exemplo: que criança é mais apta a aprender? Posteriormente, em terceiro lugar, a disciplina institui as sequências, as coordenações: “como distribuir as crianças escolarizadas em hierarquias e dentro de classificações?” (FOUCAULT, 2008, p.75). Por fim, em quarto lugar,

[...] a disciplina estabelece os procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente e, enfim, a partir daí, estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros. Ou seja, é a partir daí que se faz a demarcação entre o normal e o anormal (FOUCAULT, 2008a, p.75).

Primeiro, a educação disciplinar parte da norma para estabelecer um modelo; depois, ela opera procurando tornar as pessoas, ou os atos, conformes a esse modelo, estipulando os que se encaixam dentro da normalidade como normais e os demais como anormais. Em outras palavras: “[...] o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma” (FOUCAULT, 2008a, p.75). Primeiramente, a prescrição da norma; depois de a norma ser estabelecida, será possível determinar e identificar o normal e distingui-lo do anormal. Portanto, a normalização disciplinar vai da norma até a demarcação final do normal e do anormal.

Os saberes que circulavam no CACEE, advindos principalmente da área médica e produzidos nas práticas pedagógicas utilizadas com os surdos, fizeram dessa instituição um local privilegiado da questão disciplinar do normal e do anormal em Santa Maria. Porém, tais saberes geraram movimentos que destoavam daquilo que era oficialmente desenvolvido na instituição. Quero dizer que os saberes normalizadores dos surdos, ou seja, aqueles que enquadravam os surdos como deficientes, não eram os únicos a serem aplicados. Outros saberes circulavam no ambiente, tensionando o entendimento de normalidade que definia as práticas pedagógicas daquela época. Refiro-me a saberes que foram se constituindo pelas

práticas pedagógicas e que nos mostravam outras possibilidades de trabalhar e constituir o surdo, não visando à sua normalização, mas dando atenção às questões linguísticas próprias daqueles alunos, principalmente a partir de meados da década de 1990.

Embora a permanência de uma lógica clínico-terapêutica na educação tenha se acentuado no Brasil no final do século XIX, a área da surdez tem se modificado a partir de alguns movimentos que partem de uma ação conjunta entre sujeitos surdos militantes e profissionais da educação engajados na luta surda pela minoria linguística. Posteriormente, iniciando no final da década de 1990, a luta intensifica-se pelo reconhecimento da surdez como uma diferença cultural, e não como uma marca de anormalidade. Esse pensamento assinala outra forma de educar e perceber os sujeitos surdos.

No entanto, os discursos audistas⁸, que partem da normalidade da audição para classificar tanto os que ouvem quanto os que não ouvem, permanecem com força na área da educação até aproximadamente o início da década de 1980. Após esse período, e considerando o curso de formação de professores para trabalhar com sujeitos surdos da UFSM, podemos perceber discursos audistas ainda presentes nas definições e nas práticas pedagógicas desenvolvidas tanto com futuros professores quanto com alunos surdos em atendimento por estagiários do curso. O simples fato de os futuros professores estarem enquadrados no campo da Educação Especial já os mantém dentro de uma perspectiva que parte do entendimento da deficiência. Podemos observar tal presença, marcadamente audista, nas leis que tratam da educação desses sujeitos, que ora são tratados como surdos, ora são tratados como deficientes auditivos.

No curso de Educação Especial da UFSM, embora atualmente discursos antropológicos e culturalistas sobre os surdos sejam fortes, o fato de estes permanecerem na Educação Especial coloca-os no espectro da deficiência. Portanto, é importante ressaltar que as práticas audistas permanecem; mas não de forma tranquila, pois são tensionadas pelos discursos hoje dominantes na UFSM, que são os que pensam e definem os surdos a partir de bases antropológicas.

⁸ Segundo Lopes (2012), “[...] a palavra *ouvintismo*, por fazer referência direta ao ouvinte, não nos ajuda a tensionar e a problematizar a matriz que determina a norma da audição como imperativa” Para a autora, é “mais interessante e produtivo usarmos a palavra *audismo* para marcarmos uma forma de vida que se organiza a partir da audição, e não daquele que ouve” (p.132).

Audismo é um neologismo criado na década de 70 do século passado pelo educador e autor americano surdo Tom L. Humphries⁹. O imperativo da supremacia ouvinte sobre os surdos, ou seja, o colonialismo como padrão nas formas de opressão, traduzida como empenhos dos ouvintes que anunciavam estar a serviço dos surdos, revela um poder audista. Baseado no termo original, *audism*, de Humphries, Harlan Lane (1992) descreve o audismo como sendo

[...] a instituição corporativa para lidar com os surdos, fazendo declarações sobre eles, aprovando opiniões sobre eles, descrevendo-os, dando lições sobre eles, orientando o local em que frequentam aulas e, em muitos casos, onde moram; em suma, o audismo é a forma de dominação dos ouvintes, reestruturando e exercendo a autoridade sobre a comunidade surda. O mesmo engloba os profissionais que trabalham como administradores das escolas para crianças surdas e dos programas de formação para adultos surdos, especialistas em aconselhamento do surdo e na reabilitação da surdez, professores de crianças e adultos surdos, intérpretes, e alguns audiologistas, terapeutas da fala, otologistas, psicólogos, psiquiatras, bibliotecários, investigadores, assistentes sociais e especialistas da audição (LANE, 1992, p.52-53).

Portanto, o audismo produz narrativas baseadas em uma normalidade ouvinte e significa o ser surdo como alguém a ser corrigido, tratado e educado a partir de uma matriz pedagógica especializada. São discursos que partem da normalidade ouvinte para definir o anormal surdo. São produzidos sobre o ser surdo, constituindo, assim, a subjetividade surda. Podemos ainda dizer que se trata de um conjunto de disciplinas que constituem o audismo. O discurso produzido aqui leva a entender que ser ouvinte é ser melhor e que, portanto, a normalização, a medicalização é a forma de subjetivar os surdos, tornando-os o mais próximo possível do ouvinte. A escola torna-se uma maquinaria de audização dos surdos, conduzindo-os a comportar-se como pessoas ouvintes. Assim, ao usar o termo *audismo*, quero marcar não a ação do ouvinte sobre o surdo, mas uma mentalidade que torna necessário e possível um conjunto de ações de normalização surda, fundada em um padrão ouvinte de normalidade.

No curso de Educação Especial da UFSM, as estagiárias atendiam crianças e jovens no CACEE, localizado mais perto do centro da cidade de Santa Maria, e não no campus universitário. As atividades propostas no referido CACEE tinham como objetivo educar os *deficientes auditivos* (termo usado na época) que por distintas

⁹ Professor do Departamento de Comunicação da Universidade da Califórnia, San Diego, pesquisador interessado nas questões que envolvem a cultura surda, conferencista e autor nesta área; juntamente com Carol Padden e Rob Hills, produziu o livro *Learning American Sign Language*, entre outros.

razões eram encaminhados até o setor. A finalidade era educá-los para que se ajustassem à vida social e escolar, em classes especiais e integrados nas escolas de ouvintes, pois, no caso da cidade de Santa Maria, até o fim dos anos de 1990¹⁰, não havia escola específica para surdos. Assim, a ação pedagógica direcionada aos surdos que frequentavam o CACEE visava a desenvolver os sujeitos para que pudessem comunicar-se e permanecer na escola regular. Como não havia escola para surdos, estes tinham como única opção a escola pensada e estruturada para a maioria, isto é, para os ouvintes. O trabalho de reabilitação e instrução focalizava-se na deficiência, no canal da falta: a audição. Era em torno dessa falta que, durante um longo período, mais fortemente até a década de 1980 e início da década de 1990, o ensino no CACEE era pensado, esmaecendo-se nos períodos posteriores. Hoje entendemos que tais saberes produzidos no campo da Educação Especial reproduzem um mundo limitado para a integração social e para a aprendizagem dos alunos surdos.

Os discursos do oralismo circulavam no âmbito das políticas de educação, no curso de formação de professores da UFSM e na educação de surdos como sendo as condições de possibilidade para a efetivação da normalização e integração desses alunos na sociedade e na escola.

A percepção de que os surdos eram avaliados e exaltados pelas poucas palavras que conseguiam expressar oralmente suscitava em mim certo desconforto e preocupação, por delimitar suas capacidades ao mínimo do desenvolvimento linguístico expressivo. Os surdos eram conduzidos a uma prática forçada que a maioria se negava a realizar. Essa Pedagogia disciplinar-corretiva não proporcionava condições para estabelecer uma comunicação oral necessária e suficiente à integração dos surdos com os ouvintes na escola regular.

A falta de uma fluidez na comunicação entre surdos e ouvintes parecia ser o maior obstáculo para a integração desses alunos nos espaços escolares e sociais. Em função disso, a maioria dos alunos permanecia por vários anos em uma mesma série, o que reforçava a constituição dos surdos como sujeitos deficientes, narrados como alunos sem - ou com poucas - possibilidades de aprender. Consequentemente,

¹⁰ Em 7 de março de 2001, foi inaugurada a Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser. Ela atua na educação de alunos surdos, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA (anos iniciais e finais), Ensino Médio e curso Normal – Formação de Professores Surdos. A escola está localizada na Rua Valdemar Coimbra, s/n, Vila Lorenzi, Santa Maria (RS).

muitos deles abandonavam a escola. Tal cenário, somado às ações diferenciadas de alguns professores que atuavam no curso, gerou inquietações nos profissionais do CACEE, nos surdos e em alguns professores do curso de Educação Especial, levando a uma problematização da formação de professores e da educação de surdos no referido espaço. O foco central das discussões estava sobre as abordagens metodológicas (concepção oralista e de comunicação total) usadas nas atividades de atendimentos complementares e as práticas pedagógicas realizadas durante a formação do futuro professor de surdos do curso da UFSM.

Perlin (1998) evidencia que “o oralismo educacional e o ouvintismo a que o surdo foi submetido, e continuamente é submetido, deu início ao movimento das Associações de Surdos” (PERLIN, 1998, p.69). Essas associações foram criadas mediante os interesses da comunidade surda de uma determinada região. No Brasil, há mais de uma centena delas. A Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS)¹¹, com seus escritórios regionais (filiais) nos diferentes Estados Federativos e no Distrito Federal, fornece o apoio necessário para sua criação. A FENEIS, juntamente com a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada em 2004, possui uma representatividade formal, no sentido de uma abrangência nacional, mais ampla do que as Associações de Surdos. Os dois grupos nacionais, de caráter filantrópico e sem fins lucrativos, formados para a defesa de interesses comuns da comunidade surda, desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil (MONTEIRO, 2006).

Os surdos de Santa Maria, pela necessidade de estarem com seus pares, de criarem laços de pertencimento com a comunidade surda, mobilizaram-se em 1985, criando a Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM). Essa associação foi idealizada com o objetivo de possibilitar encontros entre seus pares para o

¹¹ Em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo). Como a representatividade dos surdos estava comprometida por ser esta entidade composta apenas por pessoas ouvintes, em 1983, a Comunidade Surda criou uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, conquistando a presidência da FENEIDA. Em Assembleia Geral, no dia 16 de maio de 1987, a nova diretoria reestruturou o estatuto da entidade, a qual passou a se chamar Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). “A FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. É filiada à Federação Mundial dos Surdos e suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal” (Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/>>. Acesso em 13 Março 2013).

aprendizado e a aquisição da Língua de Sinais (LS) e também a criação de um espaço de resistência às práticas audistas, ou seja, resistência dos surdos frente aos diferentes mecanismos de normalização produzidos na educação desses indivíduos pelos professores ouvintes, cujas práticas pedagógicas estavam balizadas na perspectiva do oralismo como concepção educacional.

A resistência surda às práticas audistas busca estabelecer outras relações de poder que deslocam a noção central e hegemônica da normalidade do ouvir para outras possibilidades de ser normal - entre elas, a de ser surdo.

O poder se manifesta em todas as relações, como uma ação sobre outras ações possíveis; as resistências têm de se dar dentro da própria trama social e não a partir de algum lugar externo: simplesmente porque não há exterioridade. A trama se constrói, se altera, se rompe em alguns pontos, se religa depois, ali ou em outros pontos, a partir desse jogo de relações de força [...] (VEIGA-NETO, 1995, p. 32).

As forças a que se refere o autor são edificadas no interior de processos de representação da alteridade. Tais forças de resistências manifestam-se como uma potência contra a noção hegemônica audista. O reconhecimento da alteridade do outro (o surdo) dentro da escola faz pensar em uma educação para a escuta da “voz” do diferente (o surdo), que desponta de uma cultura¹² também diferente (a cultura surda). Organizados pela Associação, surdos de Santa Maria buscam estabelecer relações para poderem ser percebidos pelos profissionais que atuam na formação de professores e na educação desses alunos, que constituem minoria nos espaços escolares das escolas comuns.

Em parceria com a UFSM, no final da década de 80, surdos da ASSM, envolvidos nas discussões sobre o atendimento complementar prestado pelo CACEE aos alunos denominados deficientes auditivos, principiaram um processo de divulgação da Língua de Sinais¹³. Ministraram cursos para professores da área que

¹² Segundo Rocha & Tosta (2009), cultura consiste numa invenção (convenção social) conceitual, um recurso teórico, utilizado para produzir um sentido e dar inteligibilidade ao que buscamos compreender. “[...] um caminho ou via de acesso à compreensão do outro e seu ‘mundo de significados’” (p.111). A cultura designa um campo cognitivo que revela maneiras de pensar e explicar o modo de ser (aqui, refiro-me ao ser surdo), de organizar e de funcionar de uma determinada comunidade, bem como a maneira como os membros dessa comunidade pensam.

¹³ As Línguas de Sinais são consideradas línguas naturais, não universais, de modalidade gestual-visual, e não descendem e nem dependem das línguas orais; portanto, não se trata de uma forma manual de Língua Portuguesa ou de um Português Sinalizado. As Línguas de Sinais possuem todos os sistemas de estrutura de quaisquer outras línguas: sintático, semântico, morfológico, fonológico e o sistema pragmático (STOKOE, 1960; WOODWARD, 1976, QUADROS e KARNOPP, 2004).

atuavam no curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, para profissionais da equipe multidisciplinar do CACEE e para alunos surdos atendidos neste centro. Esse movimento suscitou uma série de questionamentos quanto ao uso da LS como “recurso” nos processos de ensino e aprendizagem dos surdos e nas relações comunicativas entre surdos e entre surdos e ouvintes. Não houve um consenso quanto ao uso da LS por parte dos professores do curso de Educação Especial – Deficientes da Audiocomunicação (DA), profissionais que constituíam a equipe multidisciplinar de atendimento aos DA no CACEE e pais desses sujeitos.

Movida por essas inquietações, em 1988, a UFSM organizou a IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação, tendo o bilinguismo como tema central de estudos e debates. Ao final do evento, professores de surdos do Rio Grande do Sul manifestaram-se majoritariamente favoráveis ao bilinguismo, considerando-o a metodologia mais adequada à educação de surdos. Durante o evento, houve participação ativa da comunidade surda de Santa Maria e representantes de Porto Alegre, os quais endossaram entusiasticamente a posição tomada.

A partir de então, o CACEE iniciou um processo de mudanças nas práticas pedagógicas, buscando implementar os princípios da educação bilíngue para surdos. Os surdos adultos que pertenciam à ASSM, eram proficientes em LS e frequentavam escolarização no Ensino Médio e/ou no Ensino Superior tiveram participação efetiva nesse momento, expandindo a LS aos surdos da comunidade local e regional e atuando juntamente com o educador especial nas atividades pedagógicas desenvolvidas para os demais surdos que frequentavam o referido Centro de Atendimento Complementar. A atuação dos surdos adultos consistia principalmente em usar a LS para comunicar-se com os alunos pequenos, criando condições para que estes adquirissem esta língua e iniciassem a construção de identidade surda. Na medida do possível, os alunos surdos recebiam o conhecimento (diferentes conteúdos trabalhados) pelo surdo adulto, em LS; posteriormente, o mesmo conhecimento era abordado pelo professor ouvinte na língua portuguesa.

Apesar de o modelo da concepção oralista de educação de surdos predominar nas práticas pedagógicas e nos discursos do curso de formação de professores da UFSM, as vivências dessa reformulação metodológica no CACEE-DA, considerado o principal e mais importante espaço das aulas práticas e de estágios dos alunos do curso de Educação Especial da UFSM, provocaram reflexões sobre a necessidade de

mudanças no currículo do curso de Educação Especial - Deficientes da Audiocomunicação/UFSM. Como reflexo disso, nos anos seguintes, estudos sobre os aspectos linguísticos da língua de sinais e da identidade surda conquistavam espaços e difundiam-se no meio acadêmico local.¹⁴ Os últimos anos da década de 80 e início da década de 90 foram marcados por significativos eventos que buscavam estudar e dar visibilidade à língua de sinais e à comunidade surda como uma comunidade de língua e cultura próprias, constituindo uma significativa produção acadêmica sobre essas temáticas¹⁵.

Apesar da circulação de a produção intelectual acima mencionada suscitar discussões entre alguns professores do referido curso e demais profissionais que atuavam na educação dos surdos em Santa Maria, a estrutura curricular e as orientações pedagógicas seguiam os princípios de uma Pedagogia reabilitadora, de cunho corretivo e terapêutico. O curso de Educação Especial, na década de 90, era constituído por um currículo atravessado pela representação clínica da educação, pelos jogos de poder disputados entre otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos e psicólogos, os quais tentavam instituir um campo de saber que legitimasse esse poder. Esse currículo prescrevia e indicava como lidar com a deficiência. Os *experts* na área, chamados de educadores especiais, deveriam corrigir, recuperar e reabilitar os surdos (LUNARDI, 2003).

Precisamente em 2 de abril de 1991, iniciei minhas experiências como docente no ensino superior, atuando no Departamento de Educação Especial do Centro de Educação da UFSM (DEE-CE-UFSM), no curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, atualmente denominado curso de Educação Especial, onde permaneço até agora.

Desde que iniciei como professora de surdos no CACEE e, posteriormente, nos cursos de formação de professores para surdos, ministrando diferentes disciplinas,

¹⁴ Cito como exemplo as publicações: AMARAL, Sandra Moreira & MAURER, Cecilia Terezinha. O surdo e a busca de identidade linguística. In: Caderno de Educação Especial-UFSM-CE-Departamento de Educação Especial, Nº 03, 1991. BEHARES, Luis Ernesto. Nuevas corrientes en la educación del sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. In: Caderno de Educação Especial-UFSM-CE-Departamento de Educação Especial, Nº 04, 1993. RAMPELOTTO, Elisane Maria. Processo e produto na educação de surdos. Dissertação de Mestrado, UFSM, 1993.

¹⁵ Podemos citar alguns dos pesquisadores estudiosos que contribuíram para nossas discussões e problematizações: Luiz Ernesto Behares (Uruguai – Universidad de la Republica), Carlos Sanchez (Venezuela), William C. Stokoe (1919-2000 - Estados Unidos – Gallaudet University e Cornell University), Lucinda Ferreira Brito (Brasil – Universidade Federal do Rio de Janeiro), Eulália Fernandes (Brasil - Universidade do Estado do Rio de Janeiro), Tania Amara Felipe (Brasil).

participei ativamente das discussões que problematizavam a educação e a escolarização dos surdos, em movimentos pela valorização da diferença linguística dos surdos, pelas mudanças nos processos metodológicos, pela oficialização e uso da Língua de Sinais nos espaços sociais e de escolarização dos surdos.

Outras relações de saber/poder que foram ao longo desses anos de experiência me constituindo (subjativando) professora serão evidenciadas no decorrer do trabalho, conforme discursos produzidos e materializados, ou não, nos diferentes currículos dos cursos de formação de professores de surdos da UFSM, que serão abordados na Parte II desta tese.

Como professora do curso, e enquanto exerci cargos de vice-coordenadora do curso de Educação Especial (04/1991 a 06/1992; 09/1995 a 08/1996), de subchefe do Departamento de Educação Especial (08/2002 a 08/2004; 09/2007 a 11/2009) e de chefe do referido departamento de ensino (09/2005 a 08/2007), lutei, juntamente com outros colegas, pela criação do cargo de intérprete no quadro de servidores da UFSM, bem como pela abertura de vagas para a contratação e efetivação desses profissionais, considerando a presença de surdos tanto como candidatos inscritos nos vestibulares e programas de pós-graduação quanto como alunos efetivos da instituição.

Outro embate travado junto à administração da UFSM diz respeito à criação e contratação do professor efetivo para ministrar as disciplinas de Libras, implementadas no curso de Educação Especial a partir do currículo de 2004 e nos demais cursos, atendendo ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu Capítulo II, Art.3º, trata da inclusão da Libras “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 [...]”. O referido decreto (Art.3º, § 1º) considera como curso de formação de professores: “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 [...]”, o qual gerou uma demanda considerável de professores de LIBRAS.

Pelo fato de a concepção do surdo como sujeito de uma cultura diferente, com língua própria, que necessita de uma Pedagogia que atenda às suas especificidades, não fazer parte do entendimento dos gestores e de praticamente nenhum dos professores (exceto os que atuavam na área da educação especial/surdez) da universidade, fizeram-se necessárias frequentes reuniões junto à reitoria da UFSM,

em busca de vagas para intérpretes e professores de LIBRAS. Essas reuniões demandavam um exercício intenso de esclarecimento e divulgação não somente sobre as questões relacionadas à diferença linguística da pessoa surda, mas também um esclarecimento mais aprofundado sobre o ser surdo e suas necessidades pedagógico-acadêmicas, a fim de promover a diferença surda no âmbito do ensino superior na UFSM.

Atualmente, o Departamento de Educação Especial da UFSM conta com nove professores de LIBRAS, sendo cinco surdos e quatro ouvintes, em seu quadro permanente de pessoal.¹⁶ A UFSM conta também com o Núcleo de Acessibilidade, criado no ano de 2007 com o objetivo de “[...] oferecer condições de acessibilidade e permanência aos alunos e servidores da Universidade Federal de Santa Maria [...]”. As ações desenvolvidas por esse serviço estão voltadas para alunos e servidores que apresentam necessidades educacionais especiais ou que estão em contato com essa realidade: Transtornos do Espectro do Autismo, Altas habilidades/superdotação, Deficiências e Surdez. Para atender à demanda da área da surdez (servidores e alunos), o setor possui em seu quadro de pessoal sete tradutoras intérpretes de Língua de Sinais. Tais medidas foram tomadas para atender ao referido Decreto e às Políticas de Inclusão.

No percurso de minhas experiências, também considero importante salientar os espaços que ocupei como membro no colegiado do curso de Educação Especial, no Departamento de Educação Especial e nas comissões que discutiram, problematizaram, reorganizaram e criaram cursos de formação de professores para surdos, em períodos intercalados entre os anos de 1991 e 2010¹⁷. Foram espaços de

¹⁶ O primeiro professor de Língua de Sinais foi nomeado para o quadro permanente de professores nesta área em 05/08/2009. As nomeações dos demais se deram em: 29/01/2010; 20/07/2010; 19/02/2013; 03/04/2014; 26/06/2014; 07/07/2014; 16/07/2014, com mais uma vaga em processo seletivo no momento. Os tradutores intérpretes de Língua de Sinais foram nomeados para este cargo no quadro permanente da UFSM em: 26/03/2010; 01/12/2011; 29/08/2013; 02/09/2013 (duas nomeações); 09/09/2013 e 25/11/2013.

¹⁷ Enquanto atuava como: membro do colegiado do Departamento de Educação Especial desde 1991; membro do colegiado do curso de Educação Especial, nos períodos de: 05/1991 a 07/1992, 03/2004 a 03/2006 e de 03/2006 a 03/2009; membro da Comissão de Estudos para Reformulação Curricular do curso de Educação Especial, no período de 10/1990 a 05/1991; membro da Comissão Temporária - Proposta de inclusão de disciplina acerca dos portadores de necessidades especiais nos cursos da UFSM, no período de 05/1999 a 06/1999; membro da Comissão para Reformulação do Currículo do Curso de Educação Especial - Comissão formada para discutir, problematizar a grade curricular que vigora oficialmente desde 1984, períodos de 03/2002 a 07/2002 e de 05/2003 a 05/2004; membro da Comissão de Construção do Projeto Político Pedagógico e Reestruturação Curricular do Curso de Educação Especial - Comissão formada para sistematizar o currículo instituído em 2004, no período de 12/2003 a 12/2004; membro da Comissão de Sistematização do Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial a Distância, período de 12/2003 a 12/2004; membro da Coordenação do Curso

acirradas discussões e problematizações quanto aos conhecimentos, saberes e verdades produzidos e materializados nos currículos dos cursos de formação de professores para surdos da UFSM.

Não poderia deixar de mencionar minha experiência como professora tutora no curso de graduação de Letras/Libras (Letras/Libras Licenciatura), modalidade à distância, polo da UFSM. Esse curso foi criado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para atender à demanda de profissionais que buscam a formação qualificada exigida e prevista pelo Decreto 5.626. O curso ocorreu no período de 2006 a 2010, formando 43 professores surdos de Libras em nosso polo e em torno de 400 professores surdos e ouvintes¹⁸ em todo o país.¹⁹ Estar envolvida e interagir com mais de 40 alunos surdos, durante quatro anos, em momentos presenciais e em outros no ambiente virtual de aprendizagem, possibilitou-me conhecer melhor a cultura e a diferença surda, adquirindo maiores subsídios para problematizar as questões que envolvem a formação de professores e a educação de surdos.

Essas experiências possibilitaram-me perceber que os espaços de formação de professores para surdos na UFSM, bem como os espaços de atendimentos aos alunos surdos, nunca foram tranquilos, estando sempre envoltos em ruídos produzidos pelas multiplicidades de saberes, advindos das diferentes áreas de conhecimento que constituíam as equipes multiprofissionais do CACEE (da medicina, da fonoaudiologia, da psicologia, etc.) e de saberes produzidos nos discursos e nas práticas pedagógicas.

Os deslocamentos até aqui apresentados revelam que a área da surdez, no campo da Educação Especial, foi marcada por vários movimentos, visando a práticas pedagógicas mais eficientes que possibilitassem um melhor processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Por muito tempo, as discussões e os questionamentos que circulavam nos locais de trabalho (CACEE e Departamento de Educação Especial - UFSM) centravam-se nas metodologias mais adequadas à educação desses alunos,

de Graduação a Distância de Educação Especial – Coordenadora Pedagógica e de Oferta, período de 08/2005 a 06/2007 e 07/2007 a 08/2009; membro da Comissão de Estudo e Elaboração do Projeto de Curso de Licenciatura em Educação Especial - Noturno, período de 06/2008 a 08/2008.

¹⁸ Em nosso polo, todos os alunos do curso eram surdos. Em alguns polos do país, havia alunos surdos e ouvintes.

¹⁹ Permanecendo a necessidade de mais professores para suprir a demanda, a UFSC ofereceu uma segunda turma, que teve início em 2008, com duração de quatro anos, abrangendo novos polos e um maior número de vagas, distribuídas em 16 Estados do Brasil. Nessa nova versão, o curso foi reorganizado com vagas para Licenciatura e vagas para Bacharelado em Libras.

levantando dúvidas em relação à eficácia das práticas do oralismo e da comunicação total (bimodal), metodologias fundamentadas no audismo.

Como já vimos, os discursos produzidos a partir do final dos anos 80 integram outros olhares sobre o sujeito surdo e a educação desses alunos, iniciando-se um processo de práticas educativas que incluíssem marcadores da cultura surda, tal como o uso da língua de sinais. Nesse sentido, uma proposta de bilinguismo ganha espaços na educação de surdos. Inicialmente entendida como uma contestação ao modelo clínico terapêutico, tal proposta traz uma série de discussões e estudos, resultando em diferentes leituras sobre a surdez e o aluno surdo.

Podemos perceber, com a trajetória apresentada, que as verdades que se inscrevem sobre a materialidade de um corpo marcado pela surdez são construídas social e temporalmente. Especialistas de diferentes áreas do saber buscam as formas de classificar, caracterizar e identificar o indivíduo surdo. Muitos professores, ainda hoje, olham para os alunos surdos como sujeitos da deficiência que necessitam ser normalizados. É o que foi constatado na pesquisa *A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*, coordenada pela professora Dra. Maura Corcini Lopes, desenvolvida pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES²⁰) e problematizada na dissertação de mestrado de Schuck. A autora mostra que, apesar de muitos professores terem formação em cursos cujos currículos estão “minados por concepções antropológicas de sujeito, ao falarem dos surdos, os definem como sujeitos anormais” (SCHUCK, 2011, p.148).

Outros professores buscam olhar para esses sujeitos como representantes de uma comunidade linguístico-cultural específica, como sujeitos da diferença. Cada uma dessas leituras realizadas produz/inventa um jeito de olhar para o sujeito surdo,

²⁰ Esse grupo de pesquisa (no qual me insiro) é formado por pesquisadores de diferentes instituições e investiga a Educação de Surdos desde 1999, tendo sido credenciado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2006, consolidando o perfil interinstitucional. Os resultados das pesquisas são divulgados em eventos, palestras, cursos e assessorias pedagógicas. A divulgação e discussão dos dados de pesquisa ocorrem também em um espaço muito produtivo: no Fórum Estadual de Educação de Surdos (FEES), evento itinerante, realizado anualmente desde 2007 nas instituições vinculadas ao grupo, com a participação das comunidades envolvidas com a pesquisa. Inicialmente, o GIPES foi constituído por pesquisadoras, doutoras em Educação, Linguística e Psicologia, de sete instituições de nível superior: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Universidade de Passo Fundo – UPF, Cenecista de Osório – FACOS e Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Atualmente, as pesquisadoras da UNISC e da FACOS estão integradas ao grupo da UFRGS e a pesquisadora da UPF está integrada ao grupo da UFPel. Incluem-se no GIPES mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica orientados pelas doutoras pesquisadoras das diferentes instituições.

inventando também formas de posicioná-lo cultural, social, política, jurídica, econômica e educacionalmente (LOPES, 2012).

Após apresentar minha trajetória e discursos que me produziram, sigo a escrita deste trabalho, descrevendo a questão central de pesquisa, os objetivos e a tese que defendo.

1.2 O desenho da pesquisa

Compactuando com o pensamento de Corazza (2007), penso que realizar uma pesquisa significa produzir um discurso, uma prática discursiva que estará balizada pela formação histórica em que foi constituída. E é essa formação que marca o lugar discursivo de onde falamos, pensamos e nos constituímos profissionais, como também de onde somos falados, pensados, de onde descrevemos e classificamos a realidade. Com propriedade, Corazza (2007) nos diz:

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida. A 'escolha' de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saber e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos 'escolhidas/os' (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeitou (CORAZZA, 2007, p.121).

Pesquisar dentro dos espaços que me constituíram e nos quais constituímos outros sujeitos não é uma tarefa fácil. Ao olhar “de dentro”, corro o risco de ser cegada e não dar visibilidade a elementos fundamentais que devem ser problematizados sobre o currículo de formação de professores de surdos na instituição onde trabalho. Sobre essa temática, e nesse espaço, centra-se meu interesse de estudo. Farei o exercício de aproximação e de distanciamento necessário e possível. Porém, a motivação para esta pesquisa vem justamente da preocupação e vontade de poder contribuir com as discussões sobre o currículo de formação de professores para

surdos, assentado nos espaços e discursos da Educação Especial. A partir do exposto sobre minhas experiências e minhas inquietações, realizei, como um primeiro exercício, um levantamento de pesquisas que tratam da temática em questão.

Por dois motivos, não pretendo aqui realizar um estudo da história dos estudos sobre currículo no Brasil: primeiro, porque não é esse o foco de minha pesquisa; segundo, pela grande produção acadêmica já existente nessa área. Na pesquisa realizada no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), aplicando o descritor “Currículo”, identifiquei 7.400 trabalhos de teses e dissertações; com o descritor “Currículo e formação de professores”, encontrei 3.800 trabalhos de pesquisa; com o descritor “Currículo e formação de professores para surdos”, encontrei 39 trabalhos; e com o descritor “Currículo de formação de professores para surdos na UFSM”, nenhum trabalho foi encontrado. Destaco algumas pesquisas que se referem ou estão relacionadas à temática de minha tese, das quais faço uma breve apresentação.

Dentre as referidas produções acadêmicas, destaco as pesquisas de: Mônica Zavacki de Moraes: *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da Pedagogia surda* (dissertação de mestrado, 2008-UFSM); Fernanda de Camargo Machado: *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos* (dissertação de mestrado, 2009-UFSM); Maricela Schuck: *A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos* (dissertação de mestrado, 2011-UNISINOS); Márcia Lise Lunardi: *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial* (Tese de doutorado, 2003-UFRGS); Elisane Maria Rampelotto: *Mesmidade ouvinte & alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria* (tese de doutorado em Educação, 2004-UFRGS); Soraia Napoleão Freitas: *A Formação do Professor de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria-RS* (tese de doutorado, 1998-UFSM).

A pesquisa de mestrado de Moraes (2008), *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da Pedagogia surda*, dá enfoque aos conceitos centrais de Pedagogia da diferença, currículo e surdos. A pesquisadora interessou-se em observar como os professores surdos e ouvintes estavam narrando certas noções etimológicas que foram produzidas ao longo da história da educação de surdos e como essas noções foram se engendrando, se constituindo no que hoje se convencionou chamar de Pedagogia da Diferença. Nessa pesquisa, a autora

problematiza como essas noções vêm produzindo (ou não) espaços de resistência dentro dos currículos das escolas de surdos. Para realizar a pesquisa, Morais utilizou um conjunto de ferramentas que se aproximam de uma perspectiva pós-estruturalista e do campo das teorizações do currículo.

A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos constitui a produção de pesquisa de mestrado de Machado (2009). A autora traz, como conceitos centrais, a Formação de Professores, a Educação de Surdos, a Inclusão e a Governamentalidade, utilizando-se de um conjunto de ferramentas de análise extraídas do campo dos Estudos Foucaultianos em Educação, principalmente aquelas que estão próximas das pesquisas de tendência pós-estruturalista, e de contribuições do pensamento de Zygmunt Bauman. A pesquisadora propôs problematizar os discursos da formação docente nas/das políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governo dos professores de surdos. Para isso, analisou a política de formação de professores de surdos no contexto da inclusão, mais especificamente, o “Material de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade” (BRASIL, 2005), o volume “Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos” (BRASIL, 2006a) e a publicação “Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)” (BRASIL, 2006b).

Ao explicar o movimento da formação docente na lógica da diversidade como dispositivo de governamentalidade do professor, a investigação pretendeu contribuir para o entendimento de como a racionalidade neoliberal²¹ cruza esse projeto, constituindo o docente de surdos no interior de uma tecnologia que opera o governo dos outros e o autogoverno, tendo na tolerância e na polivalência duas das suas principais dobradiças. Para tanto, verificou-se o acionamento de

²¹ Entendo a racionalidade neoliberal numa perspectiva foucaultiana, em que: “[...] o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. Ao contrário do que muitos têm dito – aí incluídos economistas, políticos, sociólogos e a mídia –, não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejados por ‘experts’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutileza de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 198). No entanto, não pretendo aqui aprofundar esta questão sobre a racionalidade neoliberal.

técnicas de prescrição e exotização do estudante surdo (acionadas pela incorporação da polivalência à *expertise* na atuação do professor), alinhadas a práticas de sensibilização e engajamento docente (investidas pelo regime moral da tolerância), numa espécie de política de contenção do risco de os docentes se depararem com alunos surdos em suas aulas e não saberem como proceder, como educá-los, como se dirigir a eles.

Também na formação docente para a inclusão, é possível notar uma espécie de regime turístico. Ser um professor turista, nessa tônica, é ser errante, mutável, empresário da própria conduta nas “viagens” pelos territórios antes desconhecidos dos sujeitos da diversidade. A pesquisa pretendeu problematizar as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade, no sentido de fabricar e governar o professor de surdos interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante.

Schuck (2011) trabalhou em sua pesquisa com os conceitos de Currículo, Educação Especial, Normalização e Educação de Surdos. Sua dissertação de mestrado, *A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos*, objetivou analisar os saberes/conhecimentos sobre os surdos que circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 1984 e 2004.

Como materialidade de pesquisa, a autora analisou dois currículos de cursos de graduação e três currículos de cursos de capacitação. A pesquisa insere-se no campo dos Estudos Pós-Estruturalistas e dos Estudos Surdos. Utilizou-se das ferramentas analíticas de norma e normação/normalização, pensadas a partir das teorizações dos Estudos Foucaultianos, o que possibilitou identificar conhecimentos clínico-terapêuticos e culturais atuando nos currículos de formação.

O exercício analítico sobre o material de pesquisa mostrou que: 1) o olhar dos professores, mesmo daqueles que dizem estar preparados para trabalhar com surdos, ainda está alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes; 2) a forte presença do ouvinte nos currículos de formação fez com que os surdos, ao falarem de si, tivessem sempre como referência o ouvinte; 3) os discursos instituídos pelas práticas da Educação Especial colocam em funcionamento estratégias que visam à normalização dos surdos; 4) deslocamentos estão ocorrendo frente à inserção de saberes que problematizam a surdez cultural, tendo como base autores que abordam a cultura surda num viés antropológico-cultural; 5) mesmo nos currículos de

formação em que aparecem outras formas de olhar para os surdos, produzidas a partir de práticas discursivas, que visam a dizer de um surdo cultural, de língua e identidade próprias, constituídas a partir de sua diferença, os surdos continuam capturados dentro da Educação Especial e na oposição binária entre surdos e ouvintes, derivada dos processos de normalização típicos da Modernidade.

Em sua tese de doutorado, *A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial*, Lunardi (2003) trabalha com os conceitos de Normalização, Surdez, Educação Especial e Discurso. Busca examinar as relações entre normalidade/anormalidade e poder/saber. Ao analisar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), evidencia as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, opera na constituição de subjetividades anormais. A análise foi constituída a partir de um conjunto de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Culturais, principalmente daqueles próximos de uma perspectiva pós-estruturalista.

A pesquisadora destaca as noções foucaultianas de poder disciplinar, biopoder e normalização. São essas ferramentas que possibilitaram operar sobre as formas como os discursos instituídos pelas práticas da Educação Especial colocam em funcionamento estratégias de normalização para os sujeitos surdos. Lunardi mostra como os surdos são constituídos como sujeitos patológicos e como incide sobre eles uma terapêutica que é capaz de acionar mecanismos de correção, exame e vigilância, uma vez que tal terapêutica analisa, decompõe e classifica esses sujeitos, estabelecendo sobre eles a partilha entre normalidade e anormalidade. A autora problematiza também a norma como uma estratégia de gerenciamento do risco social, evidenciando, ao final, a Pedagogia da diversidade como uma estratégia normalizadora que, ao enaltecer as diferenças, as captura a partir de uma norma transparente, colocando em funcionamento uma operação de apagamento das diferenças. Esses estudos contribuíram com minha pesquisa. A formação de professores para surdos, no atual currículo do Curso de Educação Especial, continua pautada nos discursos da diversidade.

Rampelotto (2004) desenvolveu sua pesquisa de doutorado, *Mesmidade ouvinte & alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, problematizando algumas questões que estão engendradas no referido curso e que, de certa forma, estão produzindo o outro

surdo. A pesquisadora analisou, nas formas de se narrar e de narrar, como é inventado o outro surdo pelas professoras que foram professoras para a educação desses outros. As entrevistas que registraram a experiência de professores em formação e de ser professora na área da educação de surdos possibilitaram à pesquisadora perceber que todas as professoras falam da experiência que se faz, que se dá, que se oferece, mas elas não falam de si. Diz Rampelotto: “parece que o problema da experiência na formação é só da experiência do próprio professor. Ela não diz nada a respeito da experiência do outro” ((2004, p. 11)

A tese de doutorado intitulada *A Formação do Professor de Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria – RS*, de autoria de Soraia Napoleão Freitas (1998, p. ix), versa sobre a origem e a trajetória percorrida na formação de recursos humanos em Educação Especial na UFSM durante as décadas de 70 a 90. Diante dos dados obtidos sobre a formação de professores, especificamente de alunos com deficiência mental, a pesquisadora conclui que a Educação Especial, enquanto proposta de formação de professores, apresentou momentos distintos em sua evolução, que se caracterizaram como um aperfeiçoamento, uma vez que se movimentou no sentido de adequar-se às demandas indicadas pelas mudanças sociais. Pelo fato de essa produção acadêmica inscrever-se em outra ordem discursiva, apenas a trago como um exemplar de discursos que circunscreviam a formação de professores em Educação Especial.

Este levantamento possibilita-me reforçar a intenção de pesquisar, problematizar e discutir o campo de saber e os discursos que constituem os currículos de formação de professores na UFSM. Sendo assim, retomando a temática e o *locus* da pesquisa - *formação de professores para surdos na UFSM* - e destacando o tema *A Educação Especial e os Currículos de Formação de Professores para Surdos na UFSM*, apresento como problema de pesquisa a seguinte questão:

Quais discursos e como eles constituíram os currículos de formação de professores da Educação Especial para alunos surdos na UFSM?

Nesse sentido, pretendo analisar os discursos que constituíram os diferentes currículos dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Para tanto, meus objetivos nesta investigação são:

1- Descrever e analisar os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos;

2- problematizar o campo da Educação Especial como *locus* de formação de professor para surdos.

Para responder a questão central desta investigação, utilizo-me da ferramenta conceitual/analítica do *discurso* pensado pelo viés das teorizações dos estudos foucaultianos. Tomo como materialidade de pesquisa sete currículos de formação de professores para surdos, implementados na UFSM no período de 1962 a 2009. Tais materiais²² serão apresentados na Parte II deste trabalho, onde sigo descrevendo os caminhos investigativos, expondo as lentes teórico-metodológicas e revelando os modos da investigação.

²² Como vimos na Parte I, “Narrando as experiências e os sentidos: caminhos trilhados”, gostaria de lembrar que a constituição desses materiais perpassa as histórias de vida dos professores e imprime seus saberes, suas experiências, suas identidades, seus jeitos de ser e estar.

PARTE 2 - PERCURSOS INVESTIGATIVOS

Nesta parte do trabalho, tomo o conceito foucaultiano de discurso para abordar os materiais de pesquisa. Ao descrever os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos, problematizo o campo de saber da Educação Especial como *lócus* de formação desses profissionais.

2.1 As lentes teórico-metodológicas

Minha intenção, com esta pesquisa, é contribuir com as discussões sobre como foram instituídas verdades, atualizadas nas práticas discursivas e não-discursivas, que constituem os diferentes currículos que subjetivaram/subjetivam o professor e o sujeito da Educação Especial. Mostro que os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade surda. A matriz curricular do curso de Educação Especial não abarca as questões da diferença surda como uma questão antropológico-cultural.

Com isso, quero dizer que, embora seja inevitável a produção de verdades sobre o que se investiga, não pretendo aqui realizar qualquer espécie de ratificação de verdades enunciadas nos discursos analisados. Esta pesquisa não tem a pretensão de propor o melhor espaço nem de instituir uma nova proposta curricular para a formação de professores de surdos. Conforme já anunciado, esta investigação procura problematizar os espaços e os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos na UFSM que, ao atenderem aos seus objetivos, consequentemente, objetivam uma forma de ser professor e de fabricar o sujeito surdo no campo de saber da Educação Especial.

Neste capítulo, não pretendo definir um modelo preestabelecido da metodologia de pesquisa, mas transcrever como se deu o trajeto percorrido e como os materiais foram escolhidos, organizados e analisados. Apresento também como a construção desta escrita foi se configurando no percurso, resultado do que ia sendo encontrado na materialidade analisada.

Na perspectiva foucaultiana da análise do discurso, distancio-me das verdades únicas. O enfoque da abordagem adotada aqui possibilitou dar visibilidade às diferentes ênfases pedagógicas que foram aceitas como verdades e que constituíram os diferentes currículos e as diferentes maneiras de subjetivar o professor e os alunos surdos.

Operar com esta ferramenta analítica significa entender discurso como sendo

[...] constituído por um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. [...] discurso é o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação; é assim que poderei falar do discurso clínico, do discurso econômico, do discurso da história natural, do discurso psiquiátrico (FOUCAULT, 2008c, p. 122).

Trata-se de procurar explorar ao máximo os materiais na materialidade da pesquisa - neste caso, os currículos oficiais de formação de professores para surdos na UFSM, sendo eles uma produção histórica e política, cujas palavras são também construções, na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. Assim, “análise do discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2012, p.74), pois, para Foucault, não há nada escondido nos e pelos textos, nada está oculto, dissimulado, distorcido.

Os discursos estão aí como práticas sociais que se produzem em função de relações de poder e saber. “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008c, p.55). Tudo é prática, tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente. Portanto, “na perspectiva de Foucault, discurso supõe um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente e em meio a disputas de poder” (FISCHER, 2013, p.128). Seguindo esse pensamento de Fischer, os enunciados de um discurso podem ser analisados a partir de infindáveis maneiras que um discurso assume na sua materialidade, como, por exemplo, as representações culturais, que em suas práticas sociais produzem subjetividades, constituem identidades – no caso desta pesquisa, a forma de objetivar os professores para surdos nos currículos dos cursos ofertados pela UFSM.

A definição de discurso citada anteriormente, entre tantas outras apresentadas por Foucault, leva-nos a pensar sobre formação discursiva, enunciado e práticas

discursivas e não-discursivas (práticas, instituições). A formação discursiva deve ser vista sempre dentro de um espaço discursivo ou campo discursivo, ou seja, ela está sempre em relação com determinado campo de saber. Dessa forma, ao analisar os materiais apresentados nesta pesquisa, devo olhar para os campos de saber e poder que possibilitaram a produção de discursos que constituem os diferentes currículos nos distintos tempos históricos na Universidade de Santa Maria.

Entendendo-se o discurso como um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva, pode-se dizer que “[...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008c, p.31). Para Foucault, o enunciado, que sempre estará apoiado em um conjunto de signos, caracteriza-se por apresentar quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação – a referência a algo que identificamos); um sujeito (no sentido de “posição” a ser ocupada); um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados, do mesmo discurso ou de outros discursos); e uma materialidade específica (as formas muito concretas com que ele aparece, nas enunciações, em textos, em falas, em diferentes situações, em diferentes épocas) (FISCHER, 2012).

As práticas discursivas, consideradas como um conjunto de regras históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, definem (em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, política, educacional, etc.) as condições de exercício da função enunciativa. Na primeira fase da *Arqueologia*, Foucault trata das práticas discursivas no campo do saber; na segunda fase, trata das práticas discursivas no campo do poder. Portanto, os ditos, os atos anunciativos e os atos de fala são “amarrados às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISCHER, 2012, p.79a). Os “ditos” “se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com certos regimes de verdades”, o que significa dizer “que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente, e afirmando verdades de um tempo” (Ibid., p.79). Segundo a autora, é daí que

o conceito de práticas discursivas, para Foucault, não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamentos ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações que se dão dentro de um discurso (FISCHER, 2012, p 79).

Nesse sentido, procurou-se fazer, nos discursos que constituíram e constituem nossos materiais de pesquisa, uma leitura para estabelecer suas condições de existência, sua produtividade (permanência) e suas correlações com outros fatos, outras práticas discursivas e não-discursivas. Para isso, o texto foi lido (documento/materiais) “não na sua linearidade”, mas “no seu volume e externalidade”, ou seja: “trata-se de uma análise [que toma] os discursos na dimensão de sua exterioridade” (VEIGA-NETO, 2003, p. 125).

Esta pesquisa objetivou mostrar que os discursos constituidores dos currículos se reconhecem, em grande parte, numa matriz de sentidos que se alinham ou que formam as várias normas, eventos, fatos, regras e leis estabelecidos a partir das diversas políticas educacionais governamentais, em seus diferentes tempos e espaços. Nesse contexto, vê-se o currículo como matriz. Neste momento, não aprofundo o conceito de Foucault, mas inspiro-me nele para usar o termo *matriz*, entendendo-o aqui como um molde de acontecimentos que inscreve a identidade do(s) curso(s) em questão, como uma teia discursiva (entendendo discurso como práticas), uma teia de práticas discursivas que conjuga normativas, conhecimentos, saberes e relações de saber/poder, produzindo nos currículos uma forma de objetivar professores e constituir uma identidade de curso.

Tratar dos documentos, “desde seu interior, ordenando e identificando elementos, constituindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros ‘monumentos’” (FISCHER, 2012, p. 80), é perguntar-se: “por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (ibid.) Um analista de discurso que se apoia em Foucault “é alguém que se ocupa com multiplicidades de coisas ditas, de enunciações, de posições de sujeitos, de relações de poder, implicadas num certo campo de saber” (FISCHER, 2013, p.149).

Assim, objetiva-se descrever e analisar os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos e evidenciar a constituição do campo de saber da Educação Especial e as condições de possibilidade que tornaram esse espaço *locus* da formação de professores para surdos na UFSM. Para isso, será feita, inicialmente, a constituição histórica do campo de saber da Educação Especial como espaço de produção da objetivação do professor para surdos. Posteriormente, serão abordados os diferentes currículos dos cursos de formação dos referidos professores, procurando-se entender sua articulação com os discursos produzidos no campo de saber da Educação Especial.

2.2 A constituição do campo de saber da Educação Especial e da educação de surdos no Brasil

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

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL/MEC/SEESP, 2007).

Os saberes que circulam na Educação Especial, de certo modo, são produzidos por *experts*, que se utilizam de inúmeros dados estatísticos coletados e registrados em uma determinada população. Esses dados subsidiarão a definição da individualidade e passam a nomear os diferentes tipos de sujeitos, incluindo os sujeitos pedagógicos da Educação Especial, que são suscetíveis ao processo de correção e de normalização. Assim sendo, os sujeitos da Educação Especial são produtos da congeminação entre os discursos que os denominam (saberes científicos) e as práticas (produzidas e desenvolvidas pela Educação Especial) institucionalizadas que os capturam.

Cabe destacar que pessoas nominadas a partir de padrões da normalidade (deficientes, diferentes, estranhas, fora dos padrões da normalidade) são uma invenção da Modernidade, embora tenham existido, ao longo de toda a história da humanidade, narradas de outra forma. Elas não aparecem somente a partir da institucionalização da Educação Especial, mas, a partir desse momento e com o uso

de tecnologias utilizadas para determinar o que é normal e o que é anormal, dá-se mais visibilidade²³ a esses sujeitos.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 2010,

havia 45,6 milhões de pessoas com pelo menos uma das deficiências investigadas (visual, auditiva, motora e mental), representando 23,9% da população. Já a deficiência auditiva acometia 9,7 milhões de pessoas (5,1%), sendo que a deficiência auditiva severa (pessoas com grande dificuldade ou incapazes de ouvir) foi declarada por 2,1 milhões de pessoas, das quais 344,2 mil eram surdas (IBGE, 2012).

Em uma década, o número de pessoas nomeadas deficientes no Brasil aumentou 67,02%. Segundo o IBGE, “a diferença em relação aos dados do Censo 2000 (14,3% da população) se deve a um aprimoramento metodológico, que possibilitou uma melhor captação da informação”. Os dados numéricos e as nomenclaturas modificam-se na história, à medida que outros saberes são produzidos e outras relações de poder são estabelecidas. Quanto mais sutis tornam-se os elementos de avaliação de medidas elaboradas pelos especialistas, maiores serão as possibilidades de criar novos dados estatísticos e novas categorias de sujeitos considerados como os “outros”, os que estão fora da norma, os que são produzidos pelo projeto normativo da Modernidade. Podemos dizer que a gama de categorias é constituída, na sociedade moderna e na sociedade normativa, pelas normas, pelas regras e pelas medidas naturalizadas, mediante discursos produzidos por diferentes instâncias de saber.

As políticas educacionais governamentais presentes nos discursos das propostas de “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade” e “Respeito à Diferença” configuram um terreno para instituir práticas pedagógicas que atendam todos aqueles sujeitos não localizados nos espaços normativos da sociedade. Tais políticas abrangem múltiplos grupos minoritários que historicamente foram denominados de “inválidos”, “incapacitados”, “excepcionais”, “deficientes”, “portadores de deficiência” e, mais recentemente, “pessoas com necessidades

²³Para Foucault, visibilidade é qualquer dispositivo de percepção, qualquer forma de sensibilidade: o exame na pedagogia, o ouvido na medicina, a observação sistemática e sistematizada nos diferentes aparatos disciplinares, as disposições dos sujeitos nos atos prisionais. Aparatos disciplinares, como o da escola, funcionam como dispositivos para tornar visíveis os sujeitos que eles capturam (crianças, alunos) e para tornar eficazes os processos que realizam (curar ou ensinar) (LARROSA, 2002).

educacionais especiais”²⁴, nomenclatura esta que pode dar lugar a diferentes interpretações. Para entender especificamente esses sujeitos “a partir da perspectiva educacional, configura-se um espaço que, atravessado por diferentes saberes e poderes, é compreendido por Educação Especial” (LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p.82).

Neste trabalho, problematizo esse espaço da Educação Especial, o qual está instituído na UFSM como *locus* de formação do professor para surdos. Assim sendo, e apesar da existência de diversas produções²⁵ que descrevem com muitos detalhes a história da Educação Especial no mundo e no Brasil, é interessante e produtivo trazer alguns movimentos históricos que permitam pensar o presente da formação de professores para surdos no curso de graduação de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria. Buscam-se, nas produções e interpretações do passado, o entendimento e a constituição da matriz epistemológica desse campo de saber, desse campo teórico que é a Educação Especial.

Conforme Mazzotta (2001), alguns brasileiros, inspirados em experiências consolidadas na Europa e nos Estados Unidos, principiam os serviços para atendimento a cegos, surdos, deficientes mentais e deficientes físicos no Brasil no ano de 1854. Pelo Decreto Imperial nº 1.428, D. Pedro II fundou, na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁶, sendo um dos idealizadores o brasileiro José Álvares de Azevedo, cego que estudava no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, fundado no século XVIII. Em 1855, chega ao Brasil Ernest Huet, cidadão francês e professor, trazendo planos de fundação de uma escola para *surdos-*

²⁴ Os documentos oficiais que norteiam a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva atualmente voltam a usar a denominação “deficientes”. Refiro-me à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (de 2008) e às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (publicado no D.O.U. de 24/9/2009); cito seu Art. 1º: “a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular”.

²⁵ Entre elas: 1- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e política públicas*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 2- BAPTISTA, Claudio Roberto & TEZZARI, Mauren Lúcia. *A medicina como origem e a pedagogia como meta da ação docente na educação especial*. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno & JESUS, Deise Meyrelles de (orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

²⁶ Em 1890, pelo Decreto nº 408, o Instituto passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos, mudando novamente seu nome para Instituto Benjamin Constant (IBC) no ano seguinte, pelo Decreto nº 1.320.

*mudos*²⁷. A ideia foi bem aceita e, conforme a lei nº 839, de 26 de setembro de 1857, funda, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos²⁸.

Com esses dois Institutos, o Brasil inicia o que podemos chamar de primeiros atendimentos escolares aos deficientes em nosso país. Desse período até 1957, ano em que ocorre a inclusão da “Educação Especial” na política educacional brasileira em âmbito nacional, muitas outras instituições²⁹ foram criadas e mantidas pelo poder público em diferentes cidades para atender à demanda das pessoas consideradas deficientes.

Dentre os estudiosos europeus que influenciaram consideravelmente a emergência da Educação Especial no Brasil, podemos citar Jean Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1956). Foram médicos que desenvolveram estudos e programas de treinamento e processos de ensino às crianças, usando a terminologia da época: “idiotas”, “débeis”, “retardadas” e “gravemente retardadas”. Assim sendo, os conhecimentos científicos que instituíram a Educação Especial em nosso país foram constituídos por regimes de verdades atrelados à medicina, com práticas pedagógicas inscritas nos modelos clínico-terapêuticos que pretendiam a correção e normalização dos sujeitos considerados deficientes: os surdos, os deficientes mentais e os cegos, entre outros.

No final da década de 50 do século passado, o atendimento educacional aos “excepcionais” foi assumido explicitamente em nível nacional pelo Governo Federal, que criou campanhas voltadas para essa finalidade. Segundo Mazzotta (2001), a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.) foi a primeira a ser instituída, em 1957. Instalada no INES, tinha por finalidade, conforme consta no Decreto nº 42.728/57 de sua criação, em seu Artigo 2º, “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o Território Nacional” (p.49-50). Essa Campanha, como tantas outras criadas a partir da metade do século XX, demonstram os procedimentos de poder postos em prática pelo Estado moderno, tendo como tarefa principal a formatação e o

²⁷ Nomenclatura usada na época para nomear os surdos.

²⁸ Em 1957, cem anos após sua fundação, pela Lei nº 3.198, passa a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), permanecendo até hoje.

²⁹ Entre elas: Lar-Escola São Francisco; Escolas, Institutos e Sociedade Pestalozzi; Associações (AACD-Associação de Assistência à Criança Defeituosa; APAE-Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais); I Núcleo Educacional para Crianças Surdas; Instituto Santa Terezinha.

controle dos sujeitos denominados “excepcionais” e da própria sociedade, instituindo locais e formas de serem conduzidos.

Ao olhar para a história da Educação Especial, percebemos a diferença na condução adotada em tempos de um poder soberano (anterior ao século XVIII), caracterizado pelo direito de causar a morte - genocídios praticados aos sujeitos considerados fora da normalidade - ou de deixar viver - abandono, por exemplo, nas praças públicas desse sujeito -, e um mecanismo de poder descrito por Foucault (2008) como biopolítica, caracterizada pelo direito à vida, mais do que isso, pelo governo da vida, isto é, “um poder que gere a vida” (FOUCAULT, 2010, p.148). Nas palavras de Foucault (*ibid.*, p.152), “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”.

Compreendendo a ideia de poder conforme Foucault nos apresenta, não qualifico o poder como sendo fundamentalmente uma força de dominação, de repressão. Portanto, ao invés de uma ideia de poder como força que se dá por meio da violência, da coerção, propõe-se uma concepção positiva do poder, com objetivo justamente de compreender o poder livre de termos como *dominação* e *repressão*. Na obra *Vigiar e Punir*, Foucault afirma que:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele ‘exclui’, ‘reprime’, ‘recalca’, ‘censura’, ‘abstrai’, ‘mascara’, ‘esconde’. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Na citação acima, Foucault mostra que o poder não se explica e não pode ser caracterizado como essencialmente repressivo. Ao contrário, o poder só é exercido em liberdade. Foucault diz, ainda, que o poder produz saber, que poder e saber estão diretamente implicados, que não há “relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p.27).

É nesse sentido que se trazem aqui alguns elementos históricos da educação especial, das pedagogias e dos currículos de formação de professores para surdos na UFSM, pois é nas tramas das relações de poder-saber que inventamos os currículos e os sujeitos e vice-versa. Seguindo o pensamento foucaultiano,

[...] não é a atividade do sujeito de conhecimento que produzirá um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 1987, p.27).

Com isso, o Estado cria estratégias para gerenciar a vida mediante mecanismos de poder e saber que buscam controlar e modificar os processos relacionados à vida humana, bem como cria instituições para promover a educação e assistência às pessoas consideradas fora dos padrões da normalidade.

Seguindo a história da Educação Especial no Brasil, além da C.E.S.B., outras campanhas foram criadas, como a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, no ano de 1958, vinculada ao Instituto Benjamin Constant. Em 1960, passa a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC), ficando diretamente subordinada ao Gabinete do Ministro da Educação e Cultura. Com a criação da CNEC, o Ministério da Educação e Cultura ofereceu maiores oportunidades de atendimento aos deficientes da visão. Dentre as atividades desenvolvidas, podemos citar o treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e reabilitação de deficientes visuais e a assistência técnica e financeira aos serviços de Educação Especial e reabilitação.

Reabilitação entendida aqui como o “processo de tratamento de pessoas portadoras de deficiência que, mediante o desenvolvimento de programação terapêutica específica de natureza médico-psicossocial, visa à melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais. Caracterizando-se pela prestação de serviços especializados, a reabilitação se desenvolve necessariamente através de equipe multiprofissional. Entre as multidisciplinaridades requeridas, via de regra, encontram-se também as educacionais. Neste caso, os serviços educacionais se configuram como parte do processo global de reabilitação e são desenvolvidos segundo os objetivos desta (LEMOS, 1981 apud MAZZOTTA, 2001, p.51).

A citação acima deixa clara a visão pedagógica na perspectiva da medicalização da educação. Os professores devem seguir uma forma de narrar e disciplinar seus alunos, tomando como base os princípios da área da saúde, ou seja, sujeitos deficientes, doentes que necessitam ser ajustados, “curados”. Na área da surdez, o padrão de sujeito é o ouvinte. Ser normal é ser ouvinte; encontrando-se fora desta normalidade, deverá ser reabilitado. Estabelecido que o normal é ser ouvinte, o professor deve, em consonância com os demais profissionais, por meio de treinamentos auditivo e oral, reabilitar o sujeito denominado, nesse período histórico,

como *surdo-mudo* e, posteriormente, como *deficiente auditivo* e *deficiente da audiocomunicação*.

Ainda na década de sessenta do século passado, por influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi, pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro (APAE-RJ) e com o apoio do Ministro da Educação e Cultura, Pedro Paulo Penido, foi instituída, pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Esta foi criada com a finalidade de promover nacionalmente a educação, o treinamento, a reabilitação e a assistência educacional das crianças na época nomeadas *retardadas* e outros *deficientes mentais*.

A Campanha objetivava incentivar, mediante convênios: a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação; a instituição de consultórios especializados, centros de pesquisas, assistência domiciliar, classes especiais, internatos e semi-internatos, etc.; a criação de associações e, sobretudo, de fundações; a manutenção de intercâmbio com instituições nacionais e internacionais; a promoção e organização de congressos, conferências, seminários e reuniões destinadas ao estudo e divulgação sobre a temática, etc. (MAZZOTTA, 2001).

Não se tem a intenção de resgatar aqui toda a história da Educação Especial, pois existem várias pesquisas e obras que tratam sobre a temática. O que se propõe é a retomada de elementos que façam sentido para o que se pretende pesquisar aqui, como alguns movimentos que se sucederam à emergência da Educação Especial no Brasil até os dias de hoje e que criaram as condições para o surgimento dos cursos de formação de professores.

Na década de sessenta, influenciado pelos movimentos nacionais de atenção às pessoas anormais e pelos altos índices estatísticos de surdos que circulavam em seus espaços de trabalho, o médico otorrinolaringologista e professor no curso de medicina da UFSM, Reinaldo Fernando Cóser, preocupado com a exclusão escolar desses sujeitos, tomou a iniciativa de criar um curso de formação de professores para atender à demanda em Santa Maria (RS).

Foi nesse mesmo momento histórico de preocupação com a educação e reabilitação dos deficientes no Brasil, que a UFSM instituiu seu primeiro curso de formação de professores para surdos, tornando-se a pioneira e a única a oferecer um curso de graduação em Educação Especial, até o ano de 2008, quando a

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar – SP) implementou o segundo curso de graduação em Educação Especial do Brasil, denominado curso de licenciatura em Educação Especial.

Portanto, em nossa instituição de ensino superior, a formação de professores, para atuar na Educação Especial/educação de surdos emerge no início da década de 60 do século passado, perdurando até os dias de hoje. Nesse período, foram constituídos sete currículos, os quais fazem parte do material de análise desta pesquisa e que serão apresentados na próxima subunidade.

2.3 Os modos da investigação

Até este momento da produção escrita, foram apresentadas minhas aproximações, interesses e inquietações com a temática de pesquisa e sob quais perspectivas ela foi abordada. A partir daqui, ocupo-me um pouco mais em apresentar os caminhos percorridos para a realização desta investigação, mostrando as escolhas dos materiais a serem analisados e como foram organizados.

Investigar no próprio local de trabalho possibilitou-me fazer, de modo bastante direto, algumas escolhas. Inicialmente, definir o tema de pesquisa – *A Educação Especial e os Currículos de Formação de Professores para Surdos na UFSM* – e, logo a seguir, escolher os materiais (currículos) a serem utilizados na análise desta investigação. Isso exposto, não significa que tudo já estava mapeado, tudo já estava definido, determinado. O caminho a ser percorrido, os materiais e os conceitos analíticos foram sendo mais bem definidos à medida que a pesquisa avançava.

Por estar atuando no próprio *lócus* da pesquisa, isto é, por fazer parte da própria história, na reorganização e na elaboração dos quatro últimos currículos que constituíram e constituem os professores para surdos na UFSM, foi-me facilitado o acesso e manuseio de muitos documentos, inclusive os não-presentes nos currículos oficiais³⁰, como, por exemplo, as atualizações das bibliografias, os projetos e as DCGs (Disciplinas Complementares de Graduação), dentre outros, mas que também

³⁰ Tais materiais fazem parte do segundo grupo de materiais analisados, apresentados no Quadro 2.

instituíram/instituem os currículos e se tornaram imprescindíveis para esta investigação.

Assim, os materiais analisados nesta pesquisa constituem-se em dois grupos: o primeiro trata dos currículos que apresento a seguir, no Quadro 1; o outro grupo diz respeito aos materiais que não estão visualizados nas grades curriculares, mas que fizeram parte da formação do professor para surdos ao longo das últimas décadas. Esses materiais estão apresentados no Quadro 2.

Ano	Curso	Formato do Curso			
		Tipo do Curso	Duração Carga Horária	Local	Público Alvo Vagas
1962 e 1964	Curso para formação de Professores Especializados na Educação de Surdos	Curso de Extensão Universitária	1 ano	Instituto da Fala (IF) – Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde) UFSM	Professores 17 formados
1964 a 1970	Curso para formação de Professores Especializados na Educação de Surdos	Estudos Adicionais	1 ano 1.170	IF - Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde) UFSM e IEOB (Inst. de Ed. “Olavo Bilac” – Escola Estadual	Professores que já estão no mercado de trabalho
1970 a 1973	<p>Recesso de três anos em face de estudos realizados pelo CFE – Conselho Federal de Educação.</p> <p>O CFE elaborou a Resolução Nº 7-72, que fixa os mínimos de conteúdos a serem observados na Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do Curso de Pedagogia – Diário Oficial de 18/08/1972.</p>				
1974 e	Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação	Habilitação do Curso de Pedagogia	1 ano 1.170 h/a	Centro de Ciências Pedagógicas (atual Centro de Educação)	Egressos do curso de Pedagogia

1983			1.530 h/a		15 formados
<p>Obs.: No período de 1975-1977, o curso de Pedagogia da UFSM implementou a Habilitação de Deficientes Mentais.</p> <p>Em 1979, o Centro de Educação cria o curso de Educação Especial – Habilitação Deficientes Mentais – Licenciatura Curta. No ano de 1984, o curso transforma-se em Licenciatura Plena com Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.</p>					
1984 a 2003	Curso de Educação Especial- Habilitação Deficientes da Audiocomunicação (DA) e Habilitação Deficientes Mentais (DM)	Graduação Licenciatura Plena	4 anos 3.660h/a	Centro de Educação	Egressos do 2º Grau, atual Ensino Médio 20DA 20DM
2004 a 2008	Curso de Educação Especial	Graduação Licenciatura Plena	4 anos 3.060h/a	Centro de Educação	Egressos do 2º Grau, atual Ensino Médio (1996) 45
2008	Mantém o curso de 2004, com algumas alterações: na sequência curricular; no programa da disciplina de Avaliação em Educação Especial; na carga horária, aumentando em 60h/a. Exclusão da disciplina Teorias Linguísticas e inclusão das disciplinas Déficit Cognitivo e A Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos.				
2009	<p>Cria-se o curso de Educação Especial Noturno, retirando-se a formação de professores de surdos para este curso.</p> <p>A formação do professor para surdos permanece até hoje conforme currículo de 2004 com as alterações de 2008.</p>				

Quadro 1 – Cursos de formação de professores para surdos ministrados na UFSM nas décadas de 1960 a 2010.³¹

³¹ Fonte: elaborado pela autora.

Num primeiro momento, realizei o levantamento dos que me pareceram ser os principais materiais para desenvolver esta pesquisa (os currículos), identificando, nos distintos momentos históricos, o tipo de curso, a duração, o público alvo e os campos de saber que produziram os currículos dos diferentes cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Essa forma de apresentar o material (Quadro 1) permite fazer algumas análises preliminares, as quais descrevo a seguir.

O próprio quadro já nos dá uma apresentação dos tempos e espaços ocupados para a formação do professor para surdos. Para pensar a pesquisa, iniciei historicizando os diferentes currículos, evidenciando como eles vão criando seus lugares, suas identidades de cursos. O Quadro 1, de modo geral, apresenta uma visão geográfica sobre os diferentes cursos de formação de professores para surdos da UFSM entre 1960 e 2010. Percebe-se que a formação de professores para surdos, em nossa instituição de ensino superior, emerge no início da década de 1960, no campo de saber da Saúde; na década de 1970, na Pedagogia; e, a partir de 1984, no campo de saber da Educação Especial. Nesse período, instituíram-se sete cursos com distintos currículos, alocados em diferentes campos de saberes.

Após a identificação dos diferentes cursos (Quadro 1), passo a historicizar cada um deles, destacando que contexto e quais condições possibilitaram a institucionalização do curso que deu origem à formação de professores para surdos e quais os diferentes espaços institucionais ocupados até chegar ao que se chama hoje de *Curso de Educação Especial*, localizado no Centro de Educação da UFSM. Assim, farei uma apresentação e análise geral de cada um dos currículos, desmembrando o Quadro 1 em outros quadros, que apresentarão a estrutura curricular dos diferentes cursos de formação de professores para surdos da UFSM. Nomearei de Quadro 1.1 o do primeiro currículo, ou seja, o currículo do curso de 1962 a 1964; de Quadro 1.2 o do segundo currículo, isto é, o currículo do curso de 1964 a 1970, e assim sucessivamente. Para facilitar ao leitor o entendimento do material apresentado, os quadros identificam o curso, a época e o tempo de oferta.

O primeiro curso, *Curso para Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos (1962 e 1964)*, nominado como Curso de Extensão Universitária, e o segundo, *Curso para Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos (1964-1970)*, nominado como Estudos Adicionais, representam a emergência dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Esses cursos foram

implementados na década de 60 do século passado, período marcado também pela criação da UFSM. Ainda no início da institucionalização de algumas faculdades e cursos, foi criado o Instituto da Fala no Centro de Ciências da Saúde, que nos anos 70 se transformou em Departamento da Fala.

Em 1962, quando o médico Reinaldo Fernando Cóser constatou, em seu consultório, que um grande número de crianças surdas estava impossibilitado de recuperar a audição pela intervenção cirúrgica, idealizou o primeiro curso de formação de professores para surdos, pois estava preocupado com a escolarização dessas crianças. Esse curso, entre outros da década de 1960, especializou professores que já atuavam na rede de ensino para desempenhar atividades junto “(...) à *clientela deficiente auditiva*”³². Tais cursos, denominados Cursos para Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos, foram implementados pelo Instituto da Fala, no Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde da UFSM), e apresentavam um currículo constituído predominantemente por conteúdos ligados à área médica, como podemos constatar na estruturação das disciplinas apresentadas no quadro que segue.

1962 - Primeiro curso para formação de professores de <i>deficientes auditivos</i>		
Disciplinas	Corpo docente	OBS.:
1)Anatomia e fisiologia dos órgãos da audição e da fala	-cinco professores médicos da UFSM e uma professora do Hospital das Clínicas de São Paulo ministravam as disciplinas médico-científicas;	A partir da constatação da necessidade de formar professores para surdos, no ano de 1962, cria-se o primeiro curso no Departamento da Fala do Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde) da UFSM. O curso foi ministrado até 1970, sofrendo alterações em 1964 e tornando-se um Curso de Estudos Adicionais, em convênio com IEOB (Estadual). Em 1966, sofreu alterações na grade curricular.
2)Neurologia		
3)Elementos da patologia do ouvido, laringe e demais órgãos da audição e da fala		
4)Acústica		
5)Acumetria, audiometria e logaudiometria		
6) Educação física e ginástica respiratória	-quatro professoras da SEC do Estado do RS ministravam disciplinas	-Em 1963, o IEOB cria a primeira classe especial,
7)Expressão criadora na educação de surdos		

³²Denominação utilizada na época.

8)Didática do ensino na Escola Primária para os deficientes da audição e da fala	psicopedagógicas;	adotando a filosofia da integração , para atender as crianças surdas do referido município, sendo esta também a primeira Classe Especial no Estado.
9)Foniatría	-uma	
10)Treinamento auditivo	professora do	
11)Serviço Social	“Instituto de Educação Olavo Bilac”	
12)Aspectos psicológicos da criança surda	(IEOB) - Santa Maria-RS.	
OBS.: Em 1964, a UFSM e a SEC-RS firmam um acordo e formam a segunda turma sob a forma de Estudos Adicionais, mantendo o mesmo currículo no Curso para Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos .		
1966 a 1970 - Segundo curso para formação de professores de <i>deficientes auditivos</i>		
Primeiro semestre:	Segundo semestre:	
1)Audiometria.	1)Logopedagogia	Outro certificado, de outra aluna, que frequentou a curso em 1966, perfazendo uma carga horária total de 1.114 horas, apresenta alterações curriculares. Percebemos que, apesar de o curso estar fortemente embebido pelos conhecimentos da área clínica e de manter a visão clínica, algumas alterações ocorreram: foram acrescentadas disciplinas pedagógicas, conforme podemos observar na coluna ao lado.
2)Gramática	2)Conhecimentos Gerais	
3)Linguagem	3)Serviço Social	
4)Português	4)Mecânica da fala	
5)Fonética e Foniatria	5)Mecânica respiratória	
6)Anatomia	6)Didática Especial da Linguagem	
7)Chave de Fitzgerald	7) Didática Especial da Gramática	
8)Didática Geral	8) Didática da Chave de Fitzgerald	
9)Treinamento auditivo	9)Português	
10)Mecânica da fala	10)Psicologia	
11)Mecânica respiratória	11)Educação Religiosa	
	12)Práticas de Ensino	

Quadro 1.1 – Estrutura curricular do 1º e do 2º cursos de formação de surdos na UFSM, na década de 1960, das disciplinas dos currículos do 1º e do 2º cursos da década de 1960- Curso para Formação de Professores Especialistas na Educação de Surdos.³³

³³Elaborado pela autora com base no Processo nº111, de 3 de janeiro de 1973.

Os currículos do curso para Formação de Professores Especializados na Educação de Surdos, acima apresentados, apesar de terem sofrido algumas alterações de disciplinas e contarem com a presença de professores da SEC/RS e do Instituto de Educação do município de Santa Maria, permaneceram até 1970 fortemente ligados aos espaços da área médica. Em 1960, dois professores da UFSM realizaram cursos no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)-RJ para qualificarem-se na área específica. Os materiais de pesquisa mostram que tais currículos foram pensados, inventados por especialistas cujos conhecimentos e saberes da área da saúde predominaram na sua constituição. Foram esses especialistas que decidiram quais conteúdos seriam importantes e como deveriam ser ensinados aos futuros professores.

Até esse momento histórico (1970), o Governo não havia definido os conteúdos mínimos exigidos para a formação de professores nessa área. Foi a partir da Resolução Nº 7/72³⁴ do Conselho Federal de Educação (CFE) que o Governo fixou os conteúdos mínimos a serem observados na Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia.

Dando sequência à apresentação dos principais materiais da pesquisa, é importante destacar que, no período de 1970 a 1973, a UFSM não ofertou curso de formação para professores de surdos. A partir de 1974, a formação desse profissional segue as orientações propostas pela Resolução Nº 7/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), e a formação passa a acontecer como Habilitação do Curso de Pedagogia, no Centro de Ciências Pedagógicas, atual Centro de Educação da UFSM. O egresso deixa de ser nomeado como *professor de deficientes auditivos* (DA) e passa a ser nomeado *professor para deficientes da audiocomunicação*.

Nesse período, ocorrem alterações estruturais na UFSM, em função da Portaria Ministerial nº 433, de 19 maio de 1978. Devido a essa modificação estrutural em várias unidades de ensino, o Centro de Ciências Pedagógicas passa a chamar-se Centro de Educação (CE).

Um ano depois, em 1979, o Departamento da Fala subdivide-se em Departamento de Educação Especial, lotado no CE, e Departamento de

³⁴ Resolução nº7/72, do Conselho Federal de Educação, autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação na UFSM e “fixa os mínimos de conteúdos a serem observados na Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do Curso de Pedagogia”. Publicada no Diário Oficial da União de 18/08/1972. O conteúdo da Resolução está descrito no Quadro 1.2.

Otorrinolaringologia, lotado no Centro de Ciências da Saúde (CCS). O Departamento de Educação Especial assume as disciplinas da Habilitação em Audiocomunicação da Pedagogia, as disciplinas terapêuticas do curso de Fonoaudiologia e as disciplinas do estágio supervisionado dos dois cursos (RAMPELOTTO, 2004).

A nova estruturação do curso de Pedagogia é regulamentada pela Lei 5540/68, mas é pelo Parecer 259/69 que o professor Valnir Chagas determina a nova regulamentação, criando as habilitações do curso de Pedagogia, em atendimento ao Artigo 30 da referida Lei, ao estabelecer que a formação de professores para o ensino de 2º Grau, bem como a formação de especialistas destinados ao trabalho de administração, supervisão, planejamento, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, seria feita em nível superior. O referido Parecer institui o formato dos cursos de Pedagogia, tendo “uma base de conhecimentos pedagógicos e uma parte diversificada, responsável pela formação dos especialistas” (SOUZA e CARINO, 1999, p.55). O parecer nº 259/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), de autoria do Conselheiro Clóvis Salgado, justifica também a necessidade de a formação do professor de Educação Especial ser de incumbência do ensino superior.

A Habilitação em Audiocomunicação do curso de Pedagogia perdurou até o ano de 1983. A parte comum do currículo, fixada pelo Parecer 252/69, já estava contemplada no curso de Pedagogia, e a parte diversificada compreende os conteúdos específicos, ofertados por diferentes campos de saber, permanecendo fortemente os relacionados à área da saúde para nomear o sujeito surdo, conforme podemos observar no Quadro 1.2, a seguir.

Curso de Pedagogia – Disciplinas

Disciplinas	Horas Aula
<u>PRIMEIRO SEMESTRE- 1980</u>	
Metodologia Científica	60
Metodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógicas	60
Educação Física	30
Estudo de Problemas Brasileiros B	30
Sociologia Geral	60
Psicologia Geral	60
Biologia da Educação I	60
História da Educação I	90
Língua Portuguesa I	60
<u>SEGUNDO SEMESTRE- 1980</u>	
Estatística Aplicada a Educação I	60
Educação Física	30
Psicopedagogia do Excepcional	60
Estudo de Problemas Brasileiros A	30
Psicologia da Personalidade	60
Sociologia da Educação I	90
Biologia da Educação II	60
História da Educação II	90
<u>PRIMEIRO SEMESTRE- 1981</u>	
História da Cultura	60
Filosofia da Educação I	90
Psicologia da Educação I	90
Sociologia da Educação II	90
Princípios de Orientação Educacional	60
<u>SEGUNDO SEMESTRE- 1981</u>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I	60
Psicologia das Relações Humanas	60
Filosofia da Educação II	90
Psicologia da Educação II	90
Didática I	90
<u>PRIMEIRO SEMESTRE- 1982</u>	
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	60
Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau II	60
Metodologia do Ensino de 1º Grau	180
Didática II	105
<u>SEGUNDO SEMESTRE- 1982</u>	
*Prática de Ensino em Escola de I Grau	90
*Prática de Ensino em Escola de II Grau	135
Carga horária total cursada	2400

Habilitação em Educação de Deficientes da Audio-Comunicação

Disciplinas	Horas Aula	Média Final	Situação
<u>PRIMEIRO SEMESTRE - 1983</u>			
**Sociologia Geral	60		Dispensado
**Filosofia da Educação I	90		"
**História da Educação I	90		"
**Psicologia da Educação I	90		"
**Sociologia da Educação I	90		"
**Didática I	90		"
**Metodologia do Ensino do 1º Grau	180		"
**Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau II	60		"
Psicologia da Audio Comunicação I	60		Aprovado
***Prática de Ensino I	75		"
Técnicas Especiais de Comunicação I	105		"
Linguística I	60		"
Anatomia dos Órgãos da Audição e Fonação	60		"
<u>SEGUNDO SEMESTRE - 1983</u>			
Distúrbios da Comunicação	45		Aprovado
Fisiologia dos Órgãos da Audição e Fonação	45		"
Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação	30		"
Problemas Sociais do Deficiente da Audio Comuni- cação	45		"
Psicologia da Audio Comunicação II	60		"
Técnicas Especiais de Comunicação II	120		"
***Prática de Ensino II	75		"
Carga horária total cursada	1530		

Quadro 1.2- Estrutura curricular do 3º curso de formação de professores para surdos na UFSM - Curso Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação (1973-1983): Habilitação da Pedagogia. Fonte: Histórico Escolar-Egresso do curso.

Este terceiro curso de formação de professores sofreu algumas alterações durante seus 10 anos de oferta. Conforme podemos observar abaixo, a estrutura curricular, da Habilitação da Pedagogia em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, e seus campos de saber, em que as disciplinas estavam lotadas, modificam-se, acompanhando a reestruturação institucional. Nesse período, em que a formação do professor para surdos se deu na Habilitação da Pedagogia, algumas das reestruturações dizem respeito à criação do Departamento de Educação (Centro de Educação) e à extinção do Departamento da Fala (Centro de Ciências da Saúde). O quadro abaixo, que nomeei de Quadro 1.2.1, apresenta mais detalhes sobre a constituição do terceiro curso de formação de professores para surdos na UFSM.

1ª VERSÃO DO CURSO (1973): Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação		
Formato do curso: Local: Centro de Ciências Pedagógicas, criado pela Lei nº3958, de setembro de 1961. Em 1978, passou a chamar-se Centro de Educação Duração: 1 ano 1.170 h/a Vagas: 15 Público Alvo: Egressos do Curso de Pedagogia		
Disciplinas e campos de saber (Departamentos de Ensino)		
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS		OBS.:
<i>Departamento de Educação:</i> 1-Prática de Ensino na Educação de 1º Grau; 2-Metodologia de Ensino do 1º Grau; 3-Didática das Disciplinas de 1º Grau; 4-Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.	<i>Departamento de Fisiologia:</i> 1-Fisiologia dos Órgãos da Audição e Fonação.	A “Resolução Nº 7-72, do Conselho Federal de Educação, fixa os mínimos de conteúdos a serem observados na Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do Curso de Pedagogia – Diário Oficial de 18/08/1972” : <i>a)Anatomia, Fisiologia e Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação;</i> <i>b)Psicologia da Audiocomunicação (Linguagem, testes e medidas da deficiência áudio-fonatória)</i>
<i>Departamento da Fala:</i> 1-Distúrbios da Comunicação; 2-Psicologia da Audiocomunicação; 3-Linguística; 4-Técnicas Especiais de Comunicação;	<i>Departamento de Patologia:</i> 1- Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação.	
	<i>Departamento de Educação Física:</i> 1-Educação Física (disciplina obrigatória para qualquer curso de graduação da UFSM)	

5-Problemas Sociais dos Deficientes da Audiocomunicação; <i>Departamento de Morfologia:</i> 1-Anatomia dos Órgãos da Audição e Fonação.	<i>Câmara de Problemas Brasileiros:</i> 1-Problemas Brasileiros (disciplina obrigatória para qualquer curso de graduação da UFSM)	<i>c)Problemas Sociais dos deficientes da Áudio-Comunicação</i> <i>d)Técnicas Especiais de Comunicação</i> (leitura orofacial, treino da fala e da linguagem, e treinamento oroaudio-visual) <i>e)Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau.</i>
ÚLTIMA VERSÃO DO CURSO (1983): Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação		
Formato do curso: Local: Centro de Educação Duração: 1 ano 1.530 h/a Vagas: 15 Público Alvo: Egressos do Curso de Pedagogia		
Disciplinas e campos de saber (Departamentos de Ensino)		
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS		OBS.:
<p><i>1º Semestre</i></p> <p><i>Disciplinas vencidas: (já cursadas pelo aluno no Curso de Pedagogia-Licenciatura Plena – Habilitação em Magistério, das Matérias Pedagógicas de 2º Grau (UFSM)</i></p> <p>1-Sociologia Geral 2-Filosofia da Educação I 3-História da Educação I 4-Psicologia da Educação I 5-Sociologia da Educação I 6-Didática I 7-Metodologia do Ensino do 1º Grau 8-Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1º Grau II</p> <p><i>Departamento de Educação Especial:</i></p> <p>1-Psicologia da Audiocomunicação I 2-Prática de Ensino I 3-Técnicas Especiais de Comunicação I 4-Linguística I</p> <p><i>Departamento de Morfologia:</i></p>	<p><i>2º Semestre</i></p> <p><i>Departamento de Educação Especial:</i></p> <p>5-Distúrbio da Comunicação 6-Problemas Sociais do deficiente da Audiocomunicação 7-Psicologia da Audiocomunicação II 8-Técnicas Especiais de Comunicação II 9-Prática de Ensino II</p> <p><i>Departamento de Fisiologia:</i></p> <p>1-Fisiologia dos Órgãos da Audição e Fonação</p> <p><i>Departamento de Patologia:</i></p> <p>1-Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação</p>	<p>- A disciplina: 4 corresponde à disciplina ministrada pelo Curso de Letras</p> <p>As disciplinas: Prática de Ensino I e Prática de Ensino II, vinculadas ao Departamento de Educação Especial, correspondem ao Estágio Supervisionado em Escola de 1º Grau, em Classes Especiais de Deficientes da Audiocomunicação.</p>

1-Anatomia dos Órgãos da Audição e Fonação		
--	--	--

Quadro 1.2.1: desmembramento do Quadro 1.2: 3º Curso de formação de professores para surdos. Fonte: Elaborado pela autora, tendo como base o processo nº 111, de 03 de janeiro de 1973³⁵

Entre outras justificativas para a criação do referido curso de formação de professores para surdos, na habilitação do curso de Pedagogia, o Processo Nº 111 apresenta:

- Os dados estatísticos, levantados em 1972, demonstravam o número de surdos de zero a seis anos no Rio Grande do Sul, bem como a necessidade de professores para sua educação. A pesquisa identificou 22.986 surdos no interior do estado e constatou a necessidade de formar 2.290 professores;
- A Reforma do Ensino – Lei 5692/71, que determina a obrigatoriedade do ensino dos sete aos 14 anos e o “tratamento especial” aos alunos considerados não-aprendentes;
- As análises das possibilidades legais, feitas no I Seminário sobre a Universidade e a Formação de Especialistas em Educação e Reabilitação do Excepcional, realizado na PUC-RJ em outubro de 1972, mostram que a lei da Reforma de Ensino dá abertura:

[...] para a formação de especialistas em educação de excepcionais nas universidades, bem como formar uma unidade de pensamento a nível de universidade, sobre a formação de pessoal especializado para esses educandos (Lei 5692/71).

A implementação do curso justificou-se também pela concepção de educação e de sociedade daquela década. Diz o documento:

O mundo moderno exige que toda pessoa se beneficie da educação. [...] É, no dizer do Sr. Secretário de Educação do nosso Estado, uma perspectiva que considera o homem como capital em que se pode investir, pois o crescimento desse capital se processará não somente em termos pessoais, como em termos da comunidade em que esse homem atua. Investir em educação, portanto, é aplicar recursos naquele homem, que, ao se educar,

³⁵ Processo encaminhado pela Coordenadora da Educação ao Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa, solicitando apreciação do Conselho de Ensino e Pesquisa, para a implementação da Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, no Curso de Pedagogia, a partir do segundo semestre de 1973.

crece pessoalmente e desenvolve habilidades para o trabalho, adquiridas através de um treinamento específico de caráter pedagógico. Os benefícios desse investimento, além de promoverem o homem socialmente, qualificam-no para operar em sua sociedade, que irá, assim, crescer e desenvolver-se economicamente (Processo nº 111, 1973, p.1).

É nessa perspectiva de sujeito e educação apresentada na justificativa para a criação do curso que o “excepcional”³⁶ era tido como indivíduo que poderia dar sua participação e contribuir no engrandecimento de sua comunidade e do país, e não ser mais considerado “um peso social, destinado a viver à margem da sociedade” (Processo nº 111, 1973, p.1).

Assim, justifica-se a necessidade de uma educação especializada que atenda não só os surdos, mas também seus pais, que, por não saberem que comportamento devem adotar em relação ao filho D.A., permitem seu isolamento ou o superprotegem, “tornando-o uma criança inútil para tudo e para todos” (Ibid., p. 4). Aponta, ainda, o documento que “o D.A., quando não educado, será um peso social” (Ibid., p. 4).. Foi nessas condições e possibilidades que o curso no qual aprendi a ser professora, mediante sua constituição curricular e justificativas que levaram à sua criação, construiu uma identidade e um egresso que se queria formar.

Nesse currículo de 1973-1983, o surdo é visto como um sujeito da deficiência auditiva, sujeito da educação e sujeito social. A partir de 1983, quando o curso passa a ser lotado no Centro de Ciências Pedagógicas (atual Centro de Educação) como Habilitação da Pedagogia, o currículo enfatiza as questões pedagógicas, sendo que, para cursar tal habilitação, o candidato deveria ser egresso do curso de Pedagogia.

Para um entendimento de quais campos de saber constituíam o professor de surdos na Habilitação em Audiocomunicação, faz-se necessário apresentar o currículo do curso de Pedagogia, uma vez que o candidato a cursar a habilitação deveria ser formado nessa área.

Trago, então, os currículos dos cursos de Pedagogia, pois isso é fundamental para a análise dos diferentes currículos dos cursos que formaram/formam o professor para surdos, pela seguinte razão: a formação pedagógica do professor de surdos se dá pelos discursos produzidos nos diferentes departamentos didáticos do Centro de Educação, cujas disciplinas são as mesmas que constituem o professor formado no curso de Pedagogia. Ficam a cargo do Departamento de Educação Especial as

³⁶ Terminologia usada no documento para referir-se aos surdos.

disciplinas que constituem o Educador Especial, ou seja, o especialista que tratará dos denominados deficientes, portadores de necessidades especiais, isto é, aqueles que necessitam de práticas pedagógicas especializadas, pensadas no campo de saber da Educação Especial.

No curso de Pedagogia, no período de 1973-1983, o aluno (futuro professor) é objetivado a compreender a criança, seu desenvolvimento e seu processo de ensino e aprendizagem a partir dos padrões da normalidade. Caberá ao campo de saber da Educação Especial, por meio de seus discursos, constituir o professor para atuar com alunos narrados como anormais, deficientes, não-aprendentes.

A partir da análise da estrutura curricular do curso de Pedagogia (Quadro 1.2), podemos observar que os saberes que constituem o pedagogo advêm das áreas gerais da Filosofia, Sociologia, Psicologia, Biologia da Educação e História da Educação. São essas disciplinas que, de forma geral, constituem o professor e o aluno, definem o padrão de aluno a ser educado, aquele que o professor irá encontrar na escola e que deverá se desenvolver e aprender conforme tais padrões. São disciplinas que objetivam o futuro professor para a constituição de seus futuros alunos. Portanto, os conteúdos trabalhados nas disciplinas apresentam as normas e constituem o aluno da escola regular/aluno da Educação Especial como sujeito aprendiz/sujeito não-aprendente, como sujeito normal/sujeito anormal.

Nas disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, os saberes são constituídos pelos discursos referentes ao que trata a Legislação, ou seja, os documentos oficiais que determinam a obrigatoriedade, a regulamentação, e que impõem normas disciplinares para a estrutura, funcionamento e condução dos alunos em ambiente escolar. Esses documentos, que regulamentam o funcionamento escolar, planejam as condutas dos sujeitos por meio de um conjunto de dispositivos governamentais, entendidos como a rede que se estabelece entre as leis, decretos, discursos, instituições, entre outros, que prescrevem o que deve ser feito.

Por fim, há os saberes das disciplinas que tratam da condução dos alunos: como o professor deve conduzir seus alunos para que estes se tornem sujeitos adequados às exigências do mundo contemporâneo. Trata-se das disciplinas de Didática, de Metodologias e de Práticas de Ensino em Escolas de 1º e 2º graus. São disciplinas que qualificam o futuro professor para suas práticas pedagógicas. Os discursos que as constituem produzem um jeito de ser professor, em uma forma de objetivação do profissional da educação que atuará na escola como professor no

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (na formação do professor no Ensino Médio – Escola Normal). Bem como, pelos que seguiriam seus estudos especializando-se nas Habilitações da Pedagogia em: Orientador Educacional, Administrador Escolar ou de Educação de Deficientes da Audiocomunicação.

Esse terceiro curso, Pedagogia: Habilitação em Audiocomunicação (1973-1983), formava o professor para surdos, e seus discursos, advindos do campo da Pedagogia, produziam saberes sobre o sujeito da normalidade; já os discursos do campo da Educação Especial produziam saberes sobre a deficiência e a correção/normalização.

Podemos observar que os saberes sobre os surdos (*deficientes auditivos* era o termo usado na época) e os discursos que os constituíam advinham, na primeira versão (Quadro 1.2.1), em 1973, especificamente dos seguintes departamentos: Departamento da Fala; Departamento de Fisiologia; Departamento de Morfologia e Departamento de Patologia, todos vinculados à área médica/saúde. Na última versão (Quadro 1.2.1), os discursos que produziam o surdo como sujeitos patológicos, sujeitos da deficiência que, portanto, deveriam ser tratados, medicalizados e ouvintizados continuavam os mesmos. O Departamento de Educação Especial, ao ser criado em 1979, com a extinção do Departamento da Fala, apesar de localizar-se no Centro de Educação, encampa todas as disciplinas da área da saúde, as quais continuavam sendo ministradas pelos profissionais desse campo de saber, e acrescenta as seguintes disciplinas: Prática de Ensino I e II; Técnicas Especiais de Comunicação II e Psicologia da Audiocomunicação II.

No referido currículo, também eram valorizados os aspectos legais (lembrando que nessa época vivíamos um período de forte ditadura) e sociais. O sujeito surdo era visto como um problema, e o trabalho educacional deveria promover sua integração social, preparando-o para o mercado de trabalho. Os discursos que enfatizavam as questões missionárias, de caridade, de solidariedade e amor às crianças, nessa época, faziam parte da formação do professor para surdos.

Foi na década de 80 que os discursos e as práticas pedagógicas balizadas pelo princípio da integração e normalização criaram um novo espaço de formação de professores para surdos: o campo da Educação Especial na UFSM, reforçando ainda mais a constituição do sujeito surdo como um sujeito da deficiência.

Nos anos 1980, ocorrem significativas mudanças. Em 1984, a formação do professor para surdos deixa de se dar na Habilitação da Pedagogia e passa a ocorrer

no curso de graduação. Com isso, ganha status de curso, configurando-se como um espaço de saber com um corpo disciplinar, constituindo o campo da Educação Especial.

Retrocedo um pouco na história para situar a emergência do campo da Educação Especial na nossa Instituição de Ensino. No início da década de 80, considerando as exigências e aberturas da LDB 5692/71, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, o Centro de Educação elabora o projeto de reestruturação dos cursos, expressando a preocupação em adequar a estrutura e organização do então curso de Pedagogia às demandas crescentes do ensino de 1º e 2º Graus. Até então, o referido Centro oferecia dois cursos de graduação: o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial – Deficientes Mentais³⁷.

O curso de Pedagogia, criado em 1966 e reformulado em 1972, conforme já mencionado, preparava profissionais da educação para atuar no Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau (escolas normalistas), com possibilidade de seguir estudos por mais um ano nas habilitações de Orientação Educacional, Administração Escolar ou Educação de Deficientes da Audiocomunicação.

A partir de 1984, com a reestruturação realizada no Centro de Educação, o curso de Pedagogia propôs as Habilitações de Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e de Magistério para Séries Iniciais do 1º Grau, bem como Matérias Pedagógicas do 2º Grau, aprovada pelo Parecer nº 65/82, de 10 de fevereiro de 1982, do Conselho Federal de Educação. Com isso, há também uma reestruturação no curso que forma o professor para surdos. Portanto, o Centro de Educação, a partir de 1984, oferece os seguintes cursos:

Curso de Educação Especial: - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação; - Habilitação em Deficientes Mentais. Curso de Pedagogia: - Habilitação Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º grau; - Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º grau (PROJETO DE REESTRUTURAÇÃO DE CURSO E DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, Parte Geral, Volume I, 1984).

Com essa reestruturação e organização de seus cursos de nível superior, o Centro de Educação visa à melhoria na formação de recursos humanos para a educação na Pré-Escola, no 1º e 2º Graus e na Educação Especial.

³⁷ Criado em 1979 como curso de Licenciatura Curta de Educação Especial - Deficientes Mentais. Modificado em 1984 para: curso de Educação Especial-Habilitação: Deficientes Mentais (DM) e Deficientes da Audiocomunicação (DA), Licenciatura Plena.

Conforme consta no projeto do curso de Educação Especial de 1983, as justificativas para as mudanças nos cursos do Centro de Educação da UFSM encontram-se: na avaliação da eficiência dos currículos vigentes; nas condições do mercado de trabalho e nas diretrizes legais. Constata-se que o curso de Pedagogia limita a formação do egresso a matérias pedagógicas do 2º grau, deixando de considerar as possibilidades que a Lei de Diretrizes e Base, nº 5692/71, oferece para o exercício profissional no ensino de 1º Grau. Os Art. 29 e 30 da referida Lei preceituam a formação de professores para a pré-escola e séries iniciais do 1º Grau, em curso de 3º Grau – licenciatura plena. Nas versões anteriores à proposta de 1984, o egresso do curso de Pedagogia limitava-se a exercer suas atividades apenas no magistério das disciplinas de 2º Grau nos cursos de formação de professores nas escolas normalistas e institutos de educação.

Somando-se a isso, uma pesquisa realizada junto à 8ª Delegacia de Educação-RS sobre a atuação dos egressos do curso de Pedagogia da UFSM, em 1983, demonstra que 89,8% desenvolvem suas atividades em classes de 1º Grau, graças às suas formações no Magistério de 2º Grau, e não à sua formação em Pedagogia. Isso evidencia a necessidade de investimento do curso de Pedagogia na formação do professor para o ensino de 1º Grau.

Conforme consta no Projeto do curso de Educação Especial: Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação (1983, folhas 03-08/Justificativa, Parte Geral, Volume I), a pesquisa realizada junto aos alunos do curso de Pedagogia avalia o atual curso e aponta, entre outras necessidades: maior duração do curso; um plano curricular que atenda à formação do professor para as Séries Iniciais e Pré-Escola; maior número de aulas práticas; formação do especialista administrador escolar e orientador educacional em nível de pós-graduação.

Outra justificativa para as mudanças diz respeito ao atendimento dos discursos presentes nos documentos da ordem da regulamentação e da regulação. A regulamentação trata dos documentos oficiais, considerados um conjunto de disposições governamentais em que está implícita certa obrigatoriedade e imposição, atendendo à legislação vigente. Os documentos da ordem da regulação, elaborados pelas Secretarias de Educação, que são oficiais, mas não apresentam um caráter de obrigatoriedade, também são considerados na constituição dos currículos de que tratam as Diretrizes Legais.

Um documento que influenciou as mudanças no curso de Pedagogia diz respeito à Política Educacional, conforme se observa no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos – 1980/1985, que enfatiza a educação de 1º Grau, Pré-Escola e Educação Especial. Destaca o documento, entre outros:

[...] a melhoria dos métodos e técnicas de ensino nas séries iniciais [...]; estender os benefícios da educação especial a um maior número possível de excepcionais em termos de ingresso no sistema educacional, de acesso a treinamento diferenciado e de criação de condições para seu preparo profissional (PPP, 1983, folha 08).

A reestruturação e a organização dos novos cursos da UFSM seguem os preceitos legais vigentes no país naquele período histórico. Para a elaboração do Projeto do curso de Pedagogia e suas habilitações, seguiram-se as seguintes leis: Lei nº 5.540/68, que fixa normas de organização de ensino superior e sua articulação com a escola média; Decreto-Lei nº 464/69, em seu artigo 5º, que estabelece normas complementares à Lei nº 5.540/68, determina a organização curricular das habilitações aqui propostas para os cursos de Pedagogia e de Educação Especial e estabelece as disciplinas que constituem o Núcleo Comum; Parecer nº 252/69 do CFE e a Resolução nº 02/69 do CFE, que tratam dos mínimos de conteúdo e de duração exigidos para a formação do professor para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

Para a formação do professor da Pré-Escola e das Séries Iniciais do 1º Grau, o projeto foi elaborado de acordo com o que preconiza a Resolução nº 17/77 do CFE, sendo posteriormente aprovado pelo Parecer nº 65/82 do CFE.

Para a organização do Projeto do curso de Educação Especial e suas habilitações, o embasamento legal segue os prescritos pelo CFE, entre eles: Parecer 7/72, Parecer 848/72, Parecer 1.682/74 e Parecer 552/76, todos do CFE.

Os movimentos apresentados até então criaram as condições de possibilidade para a organização curricular dos novos cursos de Pedagogia e Educação Especial na UFSM, os quais apresento como figura A e B em anexo.

Podemos observar uma mudança considerável do curso de Pedagogia para o de Educação Especial em termos de aumento da carga horária, de 2.400h/a para 3.450h/a, e em termos de conteúdos expressos nas diferentes disciplinas. Percebem-se um aumento significativo de disciplinas constituídas por discursos sobre a

constituição do sujeito infantil e um acréscimo expressivo de disciplinas de Metodologias e de Práticas de Ensino.

Não é foco de minha pesquisa analisar os currículos dos cursos de Pedagogia, mas, como a formação do professor para surdos está intrinsecamente relacionada a eles, não há como não abordá-los. Podemos observar nos currículos que as disciplinas de Núcleo Comum³⁸, dos novos cursos de 1984, do Centro de Educação, são as mesmas para a Educação Especial (Quadro 1.3) e para a Pedagogia (Figura A e B), inclusive ministradas pelos mesmos departamentos de ensino, com os mesmos conteúdos programáticos e até pelos mesmos professores. Mais de 64% das disciplinas de formação do professor para surdos produzem discursos sobre a educação e o sujeito da normalidade. Nas demais disciplinas, específicas do campo da Educação Especial, menos de 36% produzem os discursos sobre o sujeito da deficiência e saberes sobre as práticas a serem empregadas na educação corretiva dos *deficientes auditivos* (termo usado na época para definir a pessoa surda), atendendo, dessa forma, aos discursos que circulavam sobre a formação do professor, conforme podemos observar no excerto abaixo:

³⁸ São disciplinas do Núcleo Comum: ADE 102; EPS 109; FIP 117; FIP 303; FUE 106; LTE 221; LTV 107; MFG 133; FUE 107; FUE 108; FUE 110; FUE 111; LTV 108; ADE 204; ADE 205; EDE 211; FUE 109; FUE 212; FUE 214; FUE 216; FUE 301; EDE 210; MEN 231; MEN 232; MEN 340; MEN 341; MEN 342; E MEN 343. As disciplinas MEN 357; MEN 358; MEN 359; MEN 360 e MEN 420 do curso de formação de professores para surdos são ministradas pelos mesmos professores que as ministravam na Pedagogia. A diferença está na carga horária; as disciplinas ministradas na Pedagogia possuem uma carga horária maior. Isso representa uma carga horária de 2.370hs/a do total, que é de 3.690hs/a, ou seja, mais de 64% da carga horária do curso de Educação Especial - Licenciatura Plena - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação são as mesmas ministradas no curso de Pedagogia.

5.2 - Quanto à Habilitação Específica em Audio-Comunicação.

Esta habilitação forma o profissional para trabalhar com - crianças portadoras de deficiências auditivas, ou seja crianças de "QI" normal, apresentando deficiência significativa na sua capacidade auditiva. Portanto a Habilitação forma o profissional que deverá entender, em primeiro lugar, de educação geral e a metodologia aplicada à criança normal, uma vez que sua clientela é portadora só de uma deficiência perceptiva. Após este conhecimento o profissional que se visa formar, deverá obter conhecimentos específicos da área do deficiente auditivo, cujo currículo mínimo já obtém sua aprovação pelo Conselho Federal de Educação no Parecer 7/72.

A metodologia a ser desenvolvida nesta habilitação, visa a educação ou o aproveitamento dos restos auditivos - das crianças surdas, e através disso a estimulação para a aquisição da linguagem compreensiva e expressiva. Assim/

Fonte: Digitalizado pela autora: documento que faz parte do processo de solicitação para o funcionamento da Habilitação em Audiocomunicação do curso de Educação Especial.

É nesse período histórico (início da década de 80) que o Departamento de Educação Especial organiza seu próprio curso como um campo de saber e de objetivação do professor dessa área de conhecimento. Concomitantemente ao movimento de reestruturação do curso de Pedagogia, ocorrem mudanças também no currículo de formação de professores para surdos, que sai dos espaços da Habilitação da Pedagogia e passa a constituir o curso de graduação de Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais³⁹ e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação.

³⁹ A formação de professores para deficientes mentais teve início em 1975 como Habilitação Específica em Deficientes Mentais, vinculada ao curso de Pedagogia, sendo que em 1976, sob a orientação do Conselho Federal de Educação, pela Indicação nº 71/76 e do Parecer nº 552/76, o Centro de Educação reestrutura essa habilitação, transformando-a em curso de Deficientes Mentais – Licenciatura Curta,

Os principais motivos que levaram à criação do curso de graduação de Educação Especial - Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, em 1984, na UFSM, estão relacionados à legislação vigente da época e ao percurso histórico dessa instituição em formar professores para surdos desde o ano de 1962, quando ainda o Conselho Federal de Educação não havia formulado o Currículo Mínimo para a formação desse profissional. Soma-se a esse fato a carência de professores para a Educação Especial no Rio Grande do Sul, conforme consta no PPP do curso (1983, folha 07). O projeto para a criação do referido curso (30/12/1983) está balizado e segue as orientações legais específicas:

- Parecer 7/72, que apresenta a “primeira manifestação do Conselho Federal de Educação – MEC, sobre a formação de recursos humanos para a educação especial”. Trata do Currículo Mínimo para a formação do professor de Deficientes da Audiocomunicação, como Habilitação da Pedagogia. Ao analisá-lo, percebe-se que o proposto se assemelha muito ao que constituía a formação de professores para surdos em 1962 na UFSM, portanto, mantendo a visão clínico-terapêutica, mesmo que assentado nos espaços da educação.

- Parecer 848/72, que “ênfatisou a necessidade de conduzir o aluno deficiente à máxima normalização possível, para o que o professor deva estar preparado” (refere-se ao professor especialista).

- Parecer 1.682/74, que regulamenta o Art. 9º da LDB nº 5.692/71, “explicita e caracteriza os excepcionais, clientela das nossas escolas, bem como acentua o grande papel do professor tanto na identificação quanto na educação do deficiente”.

- Parecer 552/76, que trata da “proposta global de Currículos Mínimos para a área de formação superior de magistério em Educação Especial”. O parecer preconiza que a formação seja realizada no 3º Grau, em habilitação ou em caráter de curso. Este parecer define, como currículo mínimo destinado à formação do professor para Deficientes da Audiocomunicação, os seguintes conteúdos: a) Introdução à Educação Especial; b)- Desenvolvimento Biopsicossocial do Deficiente da Audiocomunicação; c) Morfofisiologia dos Órgãos da Audição e da Fala; d) Física Acústica; e) Elementos da Linguística; f) Elementos da Audiologia; g) Patologia da Linguagem; h) Avaliação

que vigorou nos anos de 1977 e 1978. Em 1979, em função de estudos realizados pelo Colegiado do Curso e a partir da solicitação dos alunos, o curso passa a ser de Licenciatura Plena (Fonte: Projeto de Curso de Educação Especial: Habilitação em Deficientes Mentais e Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação - 30/12/1983).

Educacional do Deficiente da Audiocomunicação; i) Métodos, Técnicas e Recursos Especiais de Ensino para Deficientes da Audiocomunicação; j) Fundamentos de Orientação Vocacional para Deficientes da Audiocomunicação; l) Serviços de Educação Especial para Deficientes da Audiocomunicação. Esse parecer aprimora o que trata a Resolução Nº7-72, do CFE, que fixou os mínimos conteúdos a serem observados na Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia.

Observamos que se seguem as mesmas normativas de quando estava locado na Habilitação da Pedagogia, e é a partir dessas orientações que o curso foi criado. Portanto, os discursos que constituem as diferentes disciplinas específicas permanecem muito semelhantes ao que já ocorria na formação do professor para surdos na UFSM.

Um olhar para esses cursos leva-me a pensar que essas seriam algumas das condições de possibilidade para a criação do curso de graduação em Educação Especial na UFSM, em 1984. Outra estaria relacionada aos objetivos gerais do curso:

Fundamentado nos princípios que inspiram a Educação Nacional, o Curso de Educação Especial visa a: - formar o educador, com condições de assumir a tarefa de construir-se como pessoa, com consciência crítica e responsabilidade, para atuar de forma criativa e eficiente na realidade brasileira; - melhorar e expandir a educação, mediante a formação de recursos humanos para atuarem na Educação Especial.

(...) para atuar em escolas e classes especiais, em serviços de atendimento ao Deficiente Mental e ao Deficiente da Audiocomunicação e em instituições, nas áreas de ensino, de ativação e de avaliação do Deficiente Mental e do Deficiente da Audiocomunicação (Currículo Aprovado pelo C.E.P.E., Parecer nº010/84, Sessão 258ª, em 23/02/84, p.2).

Quanto aos objetivos específicos:

A partir de uma fundamentação filosófica, científica e técnica, a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação visa a: - formar o profissional, no plano biopsicossocial, capaz de atuar na educação especial de Deficientes da Audiocomunicação; - desenvolver habilidades cognitivas, psicomotoras e afetivas, para o desempenho das atividades profissionais inerentes ao seu campo de atuação, segundo as diretrizes do Sistema de Ensino e do Centro Nacional de Educação Especial; - aplicar uma metodologia científica na realização das atividades de planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem; - investigar, cientificamente, novas estratégias de ensino aplicáveis ao seu campo de atuação; - participar, de forma integrada, nos programas de Educação Especial, junto ao Sistema de Ensino, família e

comunidade (Currículo Aprovado pelo C.E.P.E., Parecer nº010/84, Sessão 258ª, em 23/02/84, p.3 e 4).

O quadro a seguir dá visibilidade à constituição estrutural do curso, apresentando as disciplinas e seus campos de saber.

Ano/ Curso	Formato do curso	Disciplinas e campos de saber (Departamentos de Ensino)																																																																																																																																																																																						
1984 a 2004 Curso de Educação Especial – Habilitação: Deficientes da Audio-comunicação e Habilitação: Deficientes Mentais A opção pela Habilitação se dava no vestibular. As disciplinas correspondentes aos 2 primei-	Curso de Graduação Local: Centro de Educação Formato do Curso: Curso de Graduação Licenciatura Plena. Duração: 4 anos. Total de horas/aula obrigatórias 3600 h/a mais 90h/a optativas e mais 120h/a de disciplinas que não fazem parte do Currículo Pleno, embora obrigatórias por força de lei. Vagas: 40, sendo 20	6 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO CÓDIGO DO CURSO/OPÇÃO : 632 CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - LICENCIATURA PLENA - HAB. EM DEFIC. DA AUDIOCOMUNICAÇÃO DISCIPLINAS <table><thead><tr><th colspan="2">CÓDIGO</th><th rowspan="2">(T - P) Cr</th><th rowspan="2">C.H. SEMES.</th><th rowspan="2">TIPO</th><th rowspan="2">NOME</th></tr><tr><th>NOVO</th><th>ANTIGO</th></tr></thead></table> I - SEQUÊNCIA ACONSELHADA: 19 Semestre <table><tr><td>ADE 102</td><td>EDU 124</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Metodologia Científica</td></tr><tr><td>CEF 100</td><td>---</td><td>(0 - 2) 1</td><td>30</td><td>OBR</td><td>Educação Física</td></tr><tr><td>EPS 101</td><td>EPB 101</td><td>(2 - 0) 2</td><td>30</td><td>OBR</td><td>Estudo de Problemas Brasileiros A</td></tr><tr><td>EPS 109</td><td>FIL 121</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Sociologia Geral</td></tr><tr><td>EPS 208</td><td>HIS 215</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OPT</td><td>História da Cultura</td></tr><tr><td>FIP 117</td><td>---</td><td>(6 - 0) 6</td><td>90</td><td>OBR</td><td>Psicologia Geral</td></tr><tr><td>FIP 303</td><td>FIL 312</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OPT</td><td>Psicologia das Relações Humanas</td></tr><tr><td>FUE 106</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Teoria da Educação</td></tr><tr><td>LTE 221</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OPT</td><td>Língua Espanhola Instrumental I</td></tr><tr><td>LTV 107</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Comunicação em Língua Portuguesa I</td></tr><tr><td>MFG 133</td><td>---</td><td>(2 - 2) 3</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Morfofisiologia dos Sistemas</td></tr></table> 20 Semestre <table><tr><td>CEF 100</td><td>---</td><td>(0 - 2) 1</td><td>30</td><td>OBR</td><td>Educação Física</td></tr><tr><td>EPS 102</td><td>EPB 102</td><td>(2 - 0) 2</td><td>30</td><td>OBR</td><td>Estudo de Problemas Brasileiros B</td></tr><tr><td>FUE 107</td><td>---</td><td>(6 - 0) 6</td><td>90</td><td>OBR</td><td>Filosofia da Educação</td></tr><tr><td>FUE 108</td><td>---</td><td>(6 - 0) 6</td><td>90</td><td>OBR</td><td>História da Educação</td></tr><tr><td>FUE 110</td><td>---</td><td>(7 - 0) 7</td><td>105</td><td>OBR</td><td>Psicologia da Educação I</td></tr><tr><td>FUE 111</td><td>---</td><td>(6 - 0) 6</td><td>90</td><td>OBR</td><td>Sociologia da Educação</td></tr><tr><td>LTV 108</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Comunicação em Língua Portuguesa II</td></tr><tr><td>NPS 201</td><td>---</td><td>(3 - 0) 3</td><td>45</td><td>OBR</td><td>Neuropsicologia</td></tr></table> 30 Semestre <table><tr><td>ADE 202</td><td>EDU 234</td><td>(3 - 0) 3</td><td>45</td><td>OBR</td><td>Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau</td></tr><tr><td>ADE 204</td><td>---</td><td>(2 - 2) 3</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Metodologia da Pesquisa Educacional</td></tr><tr><td>ADE 205</td><td>---</td><td>(2 - 2) 3</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional</td></tr><tr><td>EDE 211</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Introdução ao Estudo do Excepcional</td></tr><tr><td>FUE 109</td><td>---</td><td>(2 - 0) 2</td><td>30</td><td>OPT</td><td>Orientação Educacional e Vocacional</td></tr><tr><td>FUE 212</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OBR</td><td>Biologia da Educação</td></tr><tr><td>FUE 214</td><td>---</td><td>(5 - 0) 5</td><td>75</td><td>OBR</td><td>História da Educação: Educação Brasileira</td></tr><tr><td>FUE 216</td><td>---</td><td>(6 - 0) 6</td><td>90</td><td>OBR</td><td>Psicologia da Educação II</td></tr><tr><td>FUE 301</td><td>EDU 303</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OPT</td><td>Ética Profissional</td></tr><tr><td>LTE 344</td><td>---</td><td>(4 - 0) 4</td><td>60</td><td>OPT</td><td>Língua Espanhola Instrumental II</td></tr></table>	CÓDIGO		(T - P) Cr	C.H. SEMES.	TIPO	NOME	NOVO	ANTIGO	ADE 102	EDU 124	(4 - 0) 4	60	OBR	Metodologia Científica	CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física	EPS 101	EPB 101	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros A	EPS 109	FIL 121	(4 - 0) 4	60	OBR	Sociologia Geral	EPS 208	HIS 215	(4 - 0) 4	60	OPT	História da Cultura	FIP 117	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia Geral	FIP 303	FIL 312	(4 - 0) 4	60	OPT	Psicologia das Relações Humanas	FUE 106	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Teoria da Educação	LTE 221	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental I	LTV 107	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa I	MFG 133	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Morfofisiologia dos Sistemas	CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física	EPS 102	EPB 102	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros B	FUE 107	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Filosofia da Educação	FUE 108	---	(6 - 0) 6	90	OBR	História da Educação	FUE 110	---	(7 - 0) 7	105	OBR	Psicologia da Educação I	FUE 111	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Sociologia da Educação	LTV 108	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa II	NPS 201	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Neuropsicologia	ADE 202	EDU 234	(3 - 0) 3	45	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau	ADE 204	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia da Pesquisa Educacional	ADE 205	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional	EDE 211	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Introdução ao Estudo do Excepcional	FUE 109	---	(2 - 0) 2	30	OPT	Orientação Educacional e Vocacional	FUE 212	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Biologia da Educação	FUE 214	---	(5 - 0) 5	75	OBR	História da Educação: Educação Brasileira	FUE 216	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia da Educação II	FUE 301	EDU 303	(4 - 0) 4	60	OPT	Ética Profissional	LTE 344	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental II
CÓDIGO		(T - P) Cr	C.H. SEMES.	TIPO					NOME																																																																																																																																																																															
NOVO	ANTIGO																																																																																																																																																																																							
ADE 102	EDU 124	(4 - 0) 4	60	OBR	Metodologia Científica																																																																																																																																																																																			
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física																																																																																																																																																																																			
EPS 101	EPB 101	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros A																																																																																																																																																																																			
EPS 109	FIL 121	(4 - 0) 4	60	OBR	Sociologia Geral																																																																																																																																																																																			
EPS 208	HIS 215	(4 - 0) 4	60	OPT	História da Cultura																																																																																																																																																																																			
FIP 117	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia Geral																																																																																																																																																																																			
FIP 303	FIL 312	(4 - 0) 4	60	OPT	Psicologia das Relações Humanas																																																																																																																																																																																			
FUE 106	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Teoria da Educação																																																																																																																																																																																			
LTE 221	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental I																																																																																																																																																																																			
LTV 107	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa I																																																																																																																																																																																			
MFG 133	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Morfofisiologia dos Sistemas																																																																																																																																																																																			
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física																																																																																																																																																																																			
EPS 102	EPB 102	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros B																																																																																																																																																																																			
FUE 107	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Filosofia da Educação																																																																																																																																																																																			
FUE 108	---	(6 - 0) 6	90	OBR	História da Educação																																																																																																																																																																																			
FUE 110	---	(7 - 0) 7	105	OBR	Psicologia da Educação I																																																																																																																																																																																			
FUE 111	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Sociologia da Educação																																																																																																																																																																																			
LTV 108	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa II																																																																																																																																																																																			
NPS 201	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Neuropsicologia																																																																																																																																																																																			
ADE 202	EDU 234	(3 - 0) 3	45	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau																																																																																																																																																																																			
ADE 204	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia da Pesquisa Educacional																																																																																																																																																																																			
ADE 205	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional																																																																																																																																																																																			
EDE 211	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Introdução ao Estudo do Excepcional																																																																																																																																																																																			
FUE 109	---	(2 - 0) 2	30	OPT	Orientação Educacional e Vocacional																																																																																																																																																																																			
FUE 212	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Biologia da Educação																																																																																																																																																																																			
FUE 214	---	(5 - 0) 5	75	OBR	História da Educação: Educação Brasileira																																																																																																																																																																																			
FUE 216	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia da Educação II																																																																																																																																																																																			
FUE 301	EDU 303	(4 - 0) 4	60	OPT	Ética Profissional																																																																																																																																																																																			
LTE 344	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental II																																																																																																																																																																																			

ros anos
eram
comuns
às 2
habilita-
ções e, a
partir do
3º ano,
os alunos
eram
separa-
dos pela
habilita-
ção
escolhi-
da.

para cada
habilitação.

O curso
apresenta
um núcleo
comum de
disciplinas
– Núcleo
didático
pedagógico
(ministra-
das nos
dois
primeiros
anos) e um
núcleo
específico
para cada
habilitação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO

CÓDIGO DO CURSO/OPÇÃO : 632

CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - LICENCIATURA PLENA - HAB. EM DEFIC. DA AUDIOCOMUNICAÇÃO

DISCIPLINAS

CÓDIGO

(T - P) Cr

C.H. SEMES.

TIPO

NOME

NOVO

ANTIGO

4º Semestre

ADE 208

(3 - 0)

3

45

OBR

Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau

EDE 210

(2 - 2)

3

60

OBR

Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem

EDE 213

(3 - 0)

3

45

OBR

Teoria da Organização dos Serviços de Educação Especial p/ D.A.

EDE 215

(4 - 0)

4

60

OBR

Desenvolvimento Psicossocial do D.A.

MEN 231

(4 - 3)

5

105

OBR

Didática I

MEN 232

(5 - 0)

5

75

OBR

Bases Teóricas da Alfabetização

NPS 301

MED 338

(4 - 0)

4

60

OBR

Distúrbios Neurológicos

OFO 310

(3 - 0)

3

45

OBR

Otorrinolaringologia B

5º Semestre

EDE 327

(3 - 2)

4

75

OBR

Avaliação Educacional do D.A. I

MEN 340

(4 - 0)

4

60

OBR

Métodos e Processos de Alfabetização I

MEN 357

(3 - 2)

4

75

OBR

Metodologia do Ens. das Ciências Físicas e Biológicas no C.A. A

MEN 358

(3 - 2)

4

75

OBR

Metodologia do Ensino da Matemática no C.A. A

MEN 359

(3 - 2)

4

75

OBR

Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais no C.A. A

MEN 360

(3 - 2)

4

75

OBR

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no C.A. A

NPS 305

(4 - 0)

4

60

OBR

Distúrbios Psiquiátricos

6º Semestre

EDE 328

(2 - 2)

3

60

OBR

Avaliação Educacional do D.A. II

EDE 329

(3 - 0)

3

45

OBR

Distúrbios da Comunicação

EDE 331

(5 - 2)

6

105

OBR

Métodos, Técnicas e Recursos de Ensino para D.A. I

EDE 332

(3 - 0)

3

45

OBR

Fundamentos de Orientação Vocacional para D.A.

MEN 341

(2 - 2)

3

60

OBR

Métodos e Processos de Alfabetização II

MEN 342

(2 - 2)

3

60

OBR

Metodologia do Ensino das Artes Plásticas no C.A.

MEN 343

(2 - 2)

3

60

OBR

Metodologia do Ensino da Expressão Dramática no C.A.

OFO 309

(4 - 0)

4

60

OBR

Elementos de Audiologia

7º Semestre

EDE 402

(6 - 3)

7

135

OBR

Métodos, Técnicas e Recursos de Ensino para D.A. II

EDE 406

(3 - 9)

7

180

OBR

Prática de Ensino em Audiocomunicação I

MEN 420

(3 - 3)

4

90

OBR

Prática de Ensino na Escola de 1º Grau A

MSC 415

(2 - 4)

4

90

OBR

Princípios Básicos de Som, Ritmo e Movimento para D.A.

8º Semestre

EDE 407

(4 - 16)

12

300

OBR

Prática de Ensino em Audiocomunicação II

Quadro 1.3 - Estrutura curricular do 4º curso de Educação Especial – Habilitação: Deficientes da Audiocomunicação (DA) e Habilitação: Deficientes Mentais (DM) (1984-2003: Criação do curso de Educação Especial como curso de graduação - o fortalecimento desse campo de saber) ⁴⁰

A partir da estrutura da grade curricular, podemos localizar os campos de saber a que pertencem os discursos que constituem tais disciplinas e que objetivam o aluno desse curso de Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, professor para surdo. Analisando a distribuição das disciplinas nos diferentes Centros de Ensino e Departamentos, podemos ver que o curso se constitui por saberes assim dispostos:

⁴⁰Fonte: digitalizado do *Manual de Orientação do Currículo do Curso*, aprovado pelo C.E.P.E. na Sessão 258ª, em 23/02/84. Parecer nº 010/84.

Centro de Ensino	Departamento de Ensino	Nº de disciplinas	Carga Horária (C.H.) por disciplina	C.H. por Departamento	Total de C.H. por Centro de Ensino
CE: Centro de Educação	ADE: Departamento de Administração Escolar	05	60+45+60+60+45	270	3000
	FUE: Departamento de Fundamentos da Educação	10	60+90+90+105+90+30+60+75+90+60	750	
	MEN: Departamento de Metodologia do Ensino	11	105+75+60+75+75+75+75+60+60+60+90	810	
	EDE: Departamento de Educação Especial	12	60+60+45+60+75+60+45+105+45+135+180+300	1170	
CCS: Centro de Ciências da Saúde	MFG: Departamento de Morfologia	01	60	60	330
	NPS: Departamento de Neuropsiquiatria	03	45+60+60	165	
	OFO: Departamento de Otorrinofonoaudiologia	02	45+60	105	
CEF: Centro de Educação Física e Desportos	MTD: Departamento de Métodos e Técnicas Desportivas	02	30+30	60	60
CCSH: Centro de Ciências Sociais e Humanas	EPS: Departamento de Estudos Políticos e Sociais	04	30+60+60+30	180	330
	FIP: Departamento de Filosofia e Psicologia	02	90+60	150	
CAL: Centro de	LTE: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas	02	60+60	120	330
	LTV: Departamento de Letras Vernáculas – Centro de Artes e Letras	02	60+60	120	

Artes e Letras	MSC: Departamento de Música - Centro de Artes e Letras	01	90	90	
					4050 ⁴¹
Base Legal do Curso/Currículo: -Autorização de Funcionamento do Curso/Habilitação: Parecer nº65/82/CFE e Parecer nº 42/83/CEPE. -Estrutura Curricular: Parecer nº552/76/CFE, Resolução nº09/69/CFE, Parecer nº65/82/CFE e Parecer nº10/84/CEPE.					

Quadro 1.3.1 – Estrutura Curricular do 4º Curso: disciplinas e seus diferentes campos de saber.

O número de horas aula computado a cada departamento didático dá a conotação dos conhecimentos que constituem o futuro professor para surdos. Observamos que o currículo se constitui por 330h/a do campo de saber da área médica e 3.000h/a centradas no campo da educação, distribuídas da seguinte forma: 270h/a aos discursos legais (de ordem da regulamentação e de ordem da regulação); 750h/a aos discursos advindos dos fundamentos da educação, saberes sobre quem é o sujeito da educação e como ele se desenvolve; 810h/a dispensadas aos discursos que constituem as disciplinas de metodologias de ensino, ou seja, objetivam o professor quanto ao modo como ele deve ser conduzido e como deve conduzir seu aluno. Por fim, a maior carga horária, correspondente a 1.170h/a, está localizada no campo de saber da Educação Especial, cuja centralidade dos discursos está na produção do sujeito da deficiência.

É importante salientar que, apesar de o currículo do curso de Educação Especial, acima apresentado, manter oficialmente a mesma estrutura curricular no período de 1984-2004, essas duas décadas foram marcadas por grandes movimentos surdos e uma vasta produção acadêmica trazendo outros discursos, outros olhares sobre o sujeito surdo e sua educação, e novos conhecimentos sobre ser professor de surdos foram sendo gerados nos cursos da UFSM.

Tais movimentos referem-se às mobilizações da comunidade surda em prol de mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais que atendam à diferença surda

⁴¹ A Carga Horária Total igual a 4050 h/a refere-se a todas as disciplinas ofertadas pelo curso, incluindo 330h/a referentes às disciplinas optativas. Também estão computadas a C.H. das duas disciplinas do CEF 100 (Educação Física I e II) e a das duas disciplinas do EPS101 e 102 (Estudos de Problemas Brasileiros A e B), computando 120h/a, que não fazem parte do Currículo Pleno, embora sejam obrigatórias por força de lei. Assim, o total da carga horária obrigatória é de 3600 h/a, mais 90 h/a optativas obrigatórias e mais as disciplinas obrigatórias por força de lei.

e a produzam. Essas mobilizações, articuladas com a participação das universidades, potencializam o campo da educação desse sujeito, implementando políticas educacionais e produzindo discursos e práticas pedagógicas que objetivam o professor de surdos.

Na década de 90 do século passado, uma significativa produção acadêmica, trazendo outros discursos sobre o surdo e sua educação, provocou viradas epistemológicas. Refiro-me a inúmeras pesquisas que resultaram em dissertações e teses, produzidas em programas de pós-graduação, que passam a circular principalmente nas universidades e escolas formadoras de professores que atuam na educação de surdos. Trago como exemplos as produções do Núcleo de Pesquisa em Políticas da Educação de Surdos (NUPPES)⁴², grupo de pesquisa da UFRGS. Nesses discursos que circulavam (1980-2004) nos movimentos militantes pela causa surda, os conhecimentos e saberes produzidos pelos movimentos sociais surdos e pelos grupos de pesquisa na área da surdez, advindos de áreas do conhecimento, tais como Linguística, Sociologia, Estudos Culturais e Estudos Surdos, tensionaram a constituição do curso de formação de professores para surdos.

Tais discursos, que até então não estavam materializados na grade curricular, constituíam outras formas de se fazerem presentes na formação de professores para surdos na UFSM, possibilitando a atualização de conteúdos nas disciplinas existentes, a atualização de bibliografias, bem como a inclusão de outras disciplinas, na forma de Atividades Complementares de Graduação (ACGs), e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, com a pretensão de dar conta desse novo olhar sobre o surdo e sua educação, buscando esmaecer os discursos sobre o sujeito da deficiência e, principalmente, produzir outras formas de olhar para estes como um sujeito da diferença linguística e cultural.

O CACEE, posteriormente nominado NEPES, como espaço de atendimento complementar aos surdos e como principal instituição para o desenvolvimento das aulas práticas e dos estágios pelos alunos do curso em questão, tornou-se um *locus* de fortes tensões e embates. Tais práticas produziram saberes que, até então, não estavam materializados na grade curricular, mas que, de certa maneira, foram

⁴² É importante destacar que a maioria dos componentes do NUPPES era de egressas do curso de Educação Especial da UFSM, no início da década de 1990. Portanto, já estavam inseridas em algumas discussões de resistência ao currículo vigente da época. Isso pode indicar as produções discursivas dimensionadas no núcleo de pesquisa da UFRGS.

incorporados na formação de professores para surdos na UFSM pelas práticas desenvolvidas neste espaço, tanto por alguns profissionais que aí trabalhavam quanto por alguns professores do curso. Refiro-me, principalmente, ao que diz respeito à cultura surda, mais especificamente à língua de sinais e a questões sobre a concepção bilíngue de educação para surdos.

Isso nos mostra como o currículo está sempre em movimento; não é algo estagnado, preestabelecido pela sua organização estrutural, definido por uma grade de disciplinas. Os discursos e os saberes que o constituem são produções de pesquisas teóricas e práticas pedagógicas que circulam em seu interior. O currículo segue um processo de constantes ressignificações e reinvenções, em que as disciplinas se atualizam e trazem novos discursos, de acordo com a própria atualização do professor que as ministra.

Dando continuidade à descrição de como fui escolhendo, organizando e analisando os materiais desta pesquisa, conforme fui me inteirando dos currículos e, das disciplinas e relembando a história que também ajudei a construir, percebo o atravessamento de outros materiais que não se encontram oficialmente nos currículos, mas que também fazem parte da constituição curricular e, portanto, da objetivação e subjetivação do professor de surdos.

À medida que fui mergulhando nos materiais para compreender quais discursos objetivavam o professor para surdos, nesse espaço de duas décadas (1984-2004) em que o currículo materializado se manteve o mesmo, encontrei seus movimentos a partir do olhar para esses outros materiais. Trata-se de documentos e práticas não incluídas nos textos dos diferentes currículos, mas que também se colocam como um dispositivo pedagógico que torna possível a produção de um aparato de verdades, operando na constituição dos currículos e na condução das ações pedagógicas que objetivam um jeito de ser do professor de surdos. Assim, fiz um investimento na busca pelos diários de classe das disciplinas, programas, bibliografias atualizadas, projetos, etc., constituindo mais um grupo de material a ser analisado. Para tanto, faz-se necessária uma incursão também nos materiais mencionados anteriormente, apresentados abaixo, no Quadro 2, e retomados a partir de excertos utilizados para a análise dos currículos na Parte III desta pesquisa.

Período:	De 1984 a 2004
Material:	-Inclusão de disciplinas como ACG - Atividades Complementares de Graduação.
	-Documentos administrativos, recebidos e expedidos no e pelo Departamento de Educação Especial, que tratam de assuntos relacionados à educação de surdos e à formação de professores nessa área.
	-Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.
	-Diários de Classe contendo a atualização de Programas e Bibliografia de disciplinas existentes na grade curricular.

Quadro 2 – Outros materiais de pesquisa que foram analisados e não estão visualizados nas grades curriculares, mas que fazem parte da formação do professor para surdos ao longo das últimas décadas.

Dando continuidade à apresentação dos currículos de formação de professores de surdos na UFSM, lembro que o Curso de Educação Especial - Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação e Habilitação em Deficientes Mentais, iniciado em 1984, permaneceu com essa nomenclatura até o ano de 2004, quando passou a chamar-se curso de Educação Especial.

Movidos principalmente pelos discursos das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/2001, os professores membros do colegiado do curso de Educação Especial da UFSM colocam em discussão o currículo vigente e iniciam a elaboração do novo currículo, que passa a vigorar a partir de 2004. Esse curso está assim estruturado:

Carga horária total: 3060h/a		
NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO		
Departamento de Ensino	Disciplinas	Total CH
ADE: Administração Escolar	-Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	165
	-Processos Investigativos em Educação I, II e III	
FUE: Fundamentos da Educação	-Biologia da Educação	405
	-Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I e II	
	-Psicologia da Educação I, II, III e IV	
	-Didática	
	-Fundamentos da Leitura e Escrita	
	-Matemática e Educação Escolar I e II	

MEN: Metodologia de Ensino	-Metodologia do Ensino da Geografia	585
	-Metodologia do Ensino da História	
	-Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I e II	
	-Artes Visuais e Educação Especial	
	-Educação de Jovens e Adultos	
	-Educação Musical	
	-Jogo Teatral e Educação Escolar	
	-Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	
HST: História	-Antropologia Cultural	60
LTC: Letras	-Teorias da Linguagem	90
	-Teorias Linguísticas	
LTV: Letras	-Comunicação em Língua Portuguesa	60
PSI: Psicologia	-Psicologia das Relações Educacionais	60
MTD: Ed. Física	-Educação e Movimento Humano	60
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL		
EDE: Educação Especial	-Avaliação em Educação Especial	375
	-Fundamentos da Educação Especial I e II	
	-Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem	
	-Processos Investigativos em Educação Especial	
	-Trabalho de Final de Curso	
NÚCLEO DA CATEGORIA – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM		
EDE: Educação Especial	-Alternativas Metodológicas para o Aluno com Dificuldade de Aprendizagem	90
	-Dificuldades de Aprendizagem	
NÚCLEO DA CATEGORIA – DÉFICIT COGNITIVO		
EDE: Educação Especial	-Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo	45
NÚCLEO DA CATEGORIA – SURDEZ		
EDE: Educação Especial	-Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo	240
	-Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo	
	-Ensino da Língua Portuguesa para Surdos	
	-LIBRAS I, II, III e IV	
NÚCLEO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS		
EDE: Educação Especial	-Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo	450
	-Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem	
	-Estágio Supervisionado/Surdez	
NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES		
DCG	-Disciplinas Complementares de Graduação	210

ACG	-Atividades Complementares de Graduação	165
-----	---	-----

Quadro 1.4 - Estrutura Curricular do 5º Curso de Educação Especial: da Habilitação em Deficiente Mental e Deficiente da Audiocomunicação para a criação do curso de Educação Especial (2004-2008)⁴³

Esse curso de Educação Especial – Licenciatura Plena, de 2004, altera o currículo de 1984, deixando de formar o professor para alunos “deficientes mentais” e para alunos “deficientes da audiocomunicação”, passando a formar o professor da “Educação Especial”. O curso tem como objetivo formar um professor mais generalista, com ênfase em três categorias: Dificuldades de Aprendizagem, Surdez e Déficit Cognitivo. Isso se dá não por um movimento com demandas internas da UFSM, mas há um tensionamento produzido pelo contexto político educacional, que trata de práticas voltadas para a inclusão. O professor formado nesse curso será capacitado para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas diferentes modalidades de Educação Especial.

-docência em classes especiais ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

-docência nos serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas demais modalidades de atendimento que permeiam essas etapas: em salas de recursos; em classes hospitalares; em ambiente domiciliar; em serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante; em interpretação de linguagens e códigos, como, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (PPP do Curso de Educação Especial, 2004, p. sn.).

A seguir, apresento outras justificativas que constam no Projeto Pedagógico desse curso e que levaram à reformulação curricular, gerando o curso de graduação de Educação Especial em 2004:

- As transformações da sociedade, que colocam a necessidade de pensar a educação como um processo no qual as diferentes situações possam oportunizar uma melhora da qualidade de vida para todos, assim como um sistema educativo preparado para dar conta de toda a demanda escolar existente hoje.

Segundo o que preconiza a Resolução CNN/CP 1, de 18/02/2002, seria preciso atender a competências referentes:

⁴³ O Anexo 1 apresenta a estrutura da grade curricular completa com os dados complementares e informando as disciplinas por semestre.

Fonte: Elaborado pela autora, com base no currículo do curso de Educação Especial 2004-2008.

[...] ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática; [...] à compreensão do papel social da escola; - aos domínios dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; [...] ao domínio do conhecimento pedagógico; [...] ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...] ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (PPP, 2004 s/n).

O PPP (2004) destaca que as competências apresentadas acima não esgotam tudo o que um curso de formação de professores possa oferecer aos alunos em formação; entretanto, pontua aspectos relevantes decorrentes da análise da realidade, da própria legislação e das diretrizes curriculares nacionais.

- Ênfase na formação específica na Educação Especial, não considerando apenas as referidas competências, mas indo além, avançando não só na especificidade de cada categoria (“déficit cognitivo, dificuldades de aprendizagem, dificuldade de sinalização/surdez”), mas também numa inserção cultural, social, política e econômica da educação, que reverterá numa possibilidade de conhecimento mais amplo do desenvolvimento humano.

- Atendimento aos documentos internacionais e nacionais que preconizam uma sociedade inclusiva, por exemplo, os princípios norteadores presentes na Declaração Mundial de Educação para Todos (Jontiem, Tailândia, 1990) e os postulados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade (Salamanca/Espanha, 1994), que embasam as políticas públicas atuais no nosso país. Dentre as recomendações, encontram-se: todas as crianças têm o direito fundamental à educação; escolarização em escolas especiais ou classes especiais na escola regular; aquelas crianças que não se beneficiam, mesmo temporariamente, em escolas regulares; a capacitação de professores especialistas, com núcleo comum que abranja todos os tipos de deficiência, antes da especialização numa categoria particular de deficiência.

- Atendimento às políticas públicas da inclusão.

- Atendimento aos documentos oficiais do governo que orientam a formação de professores e que foram instituídos nas décadas de 1990 e de 2000 (LDBEN Nº9394/96); Pareceres; Resoluções 1 do CNE/CP de 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica); Resoluções 2 do CNE/CP de 2002 (carga horária dos cursos de licenciatura) e Resolução CNE/CEB Nº2 de 2001 (Câmara de Educação Básica – que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica), etc.

- Necessidade de formar recursos humanos capacitados e especializados em Educação Especial, expressa nos documentos do Governo por meio do Conselho Federal de Educação, mediante o Parecer Nº848/72.

- Trajetória da educação de surdos na UFSM.

Nesse contexto, o curso de Educação Especial – Licenciatura Plena de 2004 apresenta como objetivo geral:

Formar professores para a Educação Especial em curso de Licenciatura, Graduação Plena, em nível superior, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades de Educação Especial (PPP, 2004, s/n).

O perfil do egresso desejado requer que ele tenha:

[...] competência para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva; [...] condições de flexibilizar a ação pedagógica nas áreas do conhecimento: déficit cognitivo, educação de surdos e dificuldades de aprendizagem, de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem, avaliando continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais observadas nos alunos. Ao identificar as necessidades educacionais especiais, sua competência lhe facilitará a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas ao atendimento das mesmas; [...] competência para trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe regular nas práticas para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais; [...] domínio de estratégias pedagógicas que viabilizam a transmissão do conhecimento para os alunos nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; [...] competência para atuar como professor de classe especial, escola especial ou recursos especializados, desenvolvendo práticas que são necessárias para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, sempre que não possível sua inclusão em classe regular; [...] habilidades para atuar com alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem (PPP, 2004, s/n).

O exposto acima se refere a algumas justificativas que balizaram as discussões para a elaboração do novo modelo de curso de formação do professor de surdos: o curso de graduação em Educação Especial de 2004.

Em 2008, buscando atender à formação do professor para surdos que melhor se adequasse às necessidades desses alunos, ocorreram duas alterações nos cursos de formação do professor de surdos da UFSM. Uma, pouco significativa, considerando que o currículo continuou sendo o mesmo do curso de 2004, sofrendo apenas algumas alterações na sequência curricular; no programa da disciplina de Avaliação em

Educação Especial; na carga horária, aumentando em 60h/a; na exclusão da disciplina Teorias Linguísticas e inclusão das disciplinas: Déficit Cognitivo e A Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos.⁴⁴ Com essas pequenas adaptações, constituiu-se o 6º currículo: curso de Educação Especial de 2008, que permanece até o presente.

A outra alteração mais significativa diz respeito à retirada da formação do professor para surdos no novo curso de Educação Especial - Noturno, criado em 2009. Assim, a formação do professor para surdos permanece no curso de formação do educador especial do curso de Educação Especial - Diurno, conforme currículo de 2004, com as alterações sofridas em 2008, mas não está incluída na formação do educador especial do curso de Educação Especial - Noturno⁴⁵.

Considero esse movimento como um ato de resistência produzido pelos professores da área da surdez. Resistimos não para reagir contra as propostas de governo sobre a ampliação dos cursos já existentes, mas para criar outras possibilidades de pensarmos a formação do professor para surdos. Esse movimento entra com uma força oriunda de um lado de fora do poder, com uma força do devir, que indica e engendra outras possibilidades, que visa a mudanças na formação de professores para surdos na UFSM. Nesse sentido, penso a resistência como possibilidade de mudança, possibilidade de pensarmos essa formação em outros espaços que não o do campo de saber da Educação Especial, por esta marcar os sujeitos como sujeitos da deficiência. Buscamos outra possibilidade de constituição do professor de surdos e do sujeito surdo, considerando os discursos da diferença.

Na década de 2000, o Governo Federal adota uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público. Cria condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica. Para atender a tais políticas, pelo Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007, o Governo institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

O REUNI tem como objetivo ampliar o acesso e a permanência no ensino superior, buscando diminuir a desigualdade social no país. As ações do programa

⁴⁴ O Anexo 2 apresenta o quadro das alterações do 6º currículo.

⁴⁵ O Anexo 3 apresenta a estrutura da grade curricular completa do curso de Educação Especial - Noturno

contemplam, entre outros propósitos, o aumento de vagas nos cursos de graduação já existentes e a ampliação da oferta de cursos noturnos. Busca atingir a meta de dobrar o número de alunos nos cursos de graduação em dez anos, a partir de 2008. Para tanto, convoca as universidades de todo o Brasil a se reestruturarem, a fim de colocar em prática tais políticas.

Considerando o exposto acima, os professores do Departamento de Educação Especial são mobilizados a pensar em ações que atendam às políticas do Governo Federal.

Entendendo o contexto político atual da Educação Especial no Brasil, que traz a inclusão como imperativo, e considerando as normativas instituídas pelo Ministério da Educação, bem como as políticas para a ampliação de vagas e de cursos no Ensino Superior⁴⁶, os professores do Departamento da Educação Especial da UFSM buscam modificar e adaptar os currículos para atender a essas exigências. Uma parte desses professores coloca como prioridade a criação de um novo curso, a ser ofertado no turno noturno, como uma das ações propostas para a expansão universitária prevista no Projeto REUNI, com a criação do curso de Educação Especial - Noturno.

Esse curso diferencia-se do curso de graduação de Educação Especial - Diurno em relação à atuação do educador especial. Enquanto o curso diurno, cuja última atualização se deu em 2008, conforme vimos anteriormente, forma o educador especial para atuar com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, surdez e déficit cognitivo, o noturno, denominado como curso de Licenciatura em Educação Especial – Noturno, implantado no primeiro semestre de 2009, oferece um currículo de formação que dá outras perspectivas de atuação ao educador especial. Essa forma de atuação nos campos educacionais da “deficiência visual, da deficiência surdo/cego, junto a alunos com transtornos globais desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental” (Projeto Pedagógico-PP, 2009-UFSM), conforme consta no PP, forma recursos humanos em Educação Especial para a Educação Básica, para o Ensino Superior e para as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissionalizante. Esse curso tem como objetivo principal:

⁴⁶ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) como ação que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Promover a formação do Educador Especial, para planejar, executar, avaliar e refletir pela prática da pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental; sendo essas consideradas limitadoras de seu processo de aprendizagem em sistemas comuns/regulares (PP, 2009, p. sn.).

Como o currículo do curso de Educação Especial – Noturno não prevê a formação de professores para surdos, não constituirá a materialidade de análise desta tese.

Os demais professores do Departamento de Educação Especial que atuam na área da formação de professor para surdos criaram um espaço de resistência à formação desse profissional no curso de Educação Especial – Noturno. Esse movimento fez valer os saberes produzidos pelos professores e pesquisadores ouvintes e surdos que reconhecem o surdo como um sujeito da diferença linguística e cultural, e não como um sujeito da deficiência. Uma vez que o campo de saber da Educação Especial é constituído por um corpo de conhecimentos didático-pedagógicos específicos e interessados na educação de sujeitos referidos como deficientes, passamos a nos questionar e problematizar esse campo como sendo o mais eficaz para a formação de professores para surdos.

A pesquisa, até este momento, trouxe para apresentação e algumas análises a materialidade que constituiu/constitui os diferentes currículos dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Vimos também as condições de possibilidade para a criação e manutenção dos cursos, apresentando as normativas e os campos de saber que produziram a matriz curricular dos cursos.

PARTE 3 – OS DISCURSOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA SURDOS

Neste momento, passo a apresentar e analisar os discursos pedagógicos constituidores dos diferentes currículos que me levaram a defender a tese de que os currículos, ao modificarem-se para serem atualizados, contemplam a diversidade e não a diferença surda.

Nesta terceira parte, apresento e analiso os materiais, olhando para os discursos produzidos no interior dos currículos, que estão presentes nas práticas discursivas numa matriz curricular alinhada a diferentes conhecimentos, normativas e relações de poder. Faço uma incursão por normativas, disciplinas, conteúdos programáticos, atualizações das bibliografias e programas, diários de classe, inclusão das atividades complementares de graduação, projetos, etc., entre outros materiais que constituíram e constituem os currículos dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM. Trata-se de documentos presentes e não presentes nos currículos oficiais, de práticas não explicitadas na textualidade dos sete currículos analisados, mas que tornaram possível a produção de um aparato discursivo que opera na constituição dos currículos e na condução das ações pedagógicas.

Por tratar-se de uma pesquisa com a finalidade de analisar discursos que constituem os currículos dos cursos de formação do professor para surdos, faço uma articulação entre os currículos e as diferentes pedagogias como conhecimento que aparece na construção dos sete currículos analisados.

Após o levantamento do material e um primeiro exercício de análise, pude mapear os currículos e visualizar três campos de saber que se ocuparam/ocupam da formação do professor para surdos: Saúde, Educação e Educação Especial. A figura a seguir mostra a proporção em termos discursivos que constituíram e constituem os currículos dos cursos de formação de professores para surdos na UFSM, aqui visualizados em relação ao número de disciplina/carga horária⁴⁷ dos três diferentes campos.

⁴⁷ Para chegar aos números que constituíram os dados do gráfico, operei da seguinte forma: a soma da carga horária das disciplinas que constituem cada um dos campos de saber dividida por 15, tendo em vista que esse número se refere a cada número de crédito. Não foram computadas as cargas horárias das DCGs e ACGs por considerar que é responsabilidade do aluno buscar conhecimentos complementares para sua formação em campos de saberes de seu interesse.

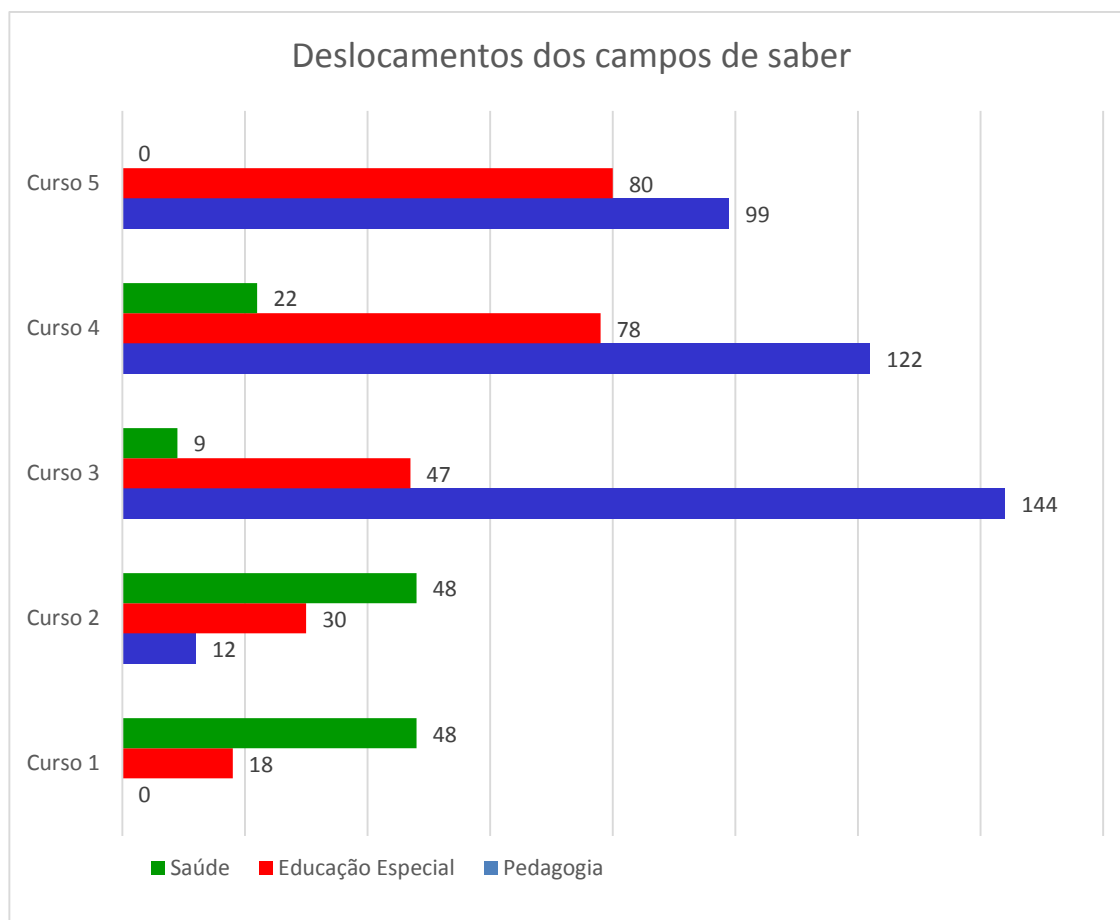


Gráfico 1- Representação dos três campos de saber presentes nos currículos dos cursos de formação de professores para surdos da UFSM – 1960 a 2009.

Legenda:

Discursos do campo de saber da Saúde: verde

Discursos do campo de saber da Pedagogia: azul

Discursos do campo de saber da Educação Especial: Vermelho

Curso 1: 1962 -1964: Curso de formação de professores especializados na educação de surdos – Curso de Extensão Universitária. Lotado no Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde).

Curso 2: 1964 – 1970: Curso de formação de professores especializados na educação de surdos – Curso de Estudos Adicionais. Lotado no Centro de Ciências Biomédicas (atual Centro da Saúde), convênio com o IEOB.

Curso 3: 1974 - 1983: Habilitação Específica em Educação de Deficientes da Audiocomunicação – Habilitação do Curso de Pedagogia. Lotado no Centro de Ciências Pedagógicas (atual Centro de Educação).

Curso 4: 1984 - 2003: Curso de Educação Especial - Habilitação Deficientes da Audiocomunicação e Habilitação Deficientes Mentais. Lotado no Centro de Educação - Departamento de Educação Especial.

Curso 5: 2004 - 2008: Curso de Educação Especial. Lotado no Centro de Educação - Departamento de Educação Especial.

O gráfico acima nos dá a noção da composição do currículo e dos tipos de saberes que circulam no currículo. Tais saberes evidenciam a presença de discursos sobre a surdez e o professor de surdos que merecem ser explicitados e problematizados. A partir daí, podemos fazer algumas constatações:

1º- A formação do professor que emerge em 1962 é constituída por disciplinas quase que exclusivamente voltadas ao campo de saber da área da Saúde. Em número bem menor, estão as disciplinas do campo da Educação Especial. Não constam disciplinas do campo pedagógico.

2º- No segundo curso, há a manutenção do número de disciplinas do campo da Saúde, um aumento das disciplinas do campo da Educação Especial e a introdução de disciplinas do campo pedagógico.

3º- O número de disciplinas do campo pedagógico na formação de professores para surdos alarga-se a partir do terceiro curso, por ser esta habilitação do curso de Pedagogia. Aumentam também as disciplinas do campo da Educação Especial, e há uma diminuição significativa do número de disciplinas do campo da Saúde.

4º- No quarto curso, podemos perceber um aumento de disciplinas no campo da Saúde e da Educação Especial e uma pequena diminuição no campo da Pedagogia. Lembrando que esse quarto curso (Educação Especial com Habilitação em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação), em relação ao terceiro, teve um aumento significativo de carga horária: de 3.180 para 4.050h/a. Mesmo deslocando a formação do campo da Pedagogia para o campo da Educação Especial, esse quarto curso carrega toda a matriz pedagógica do curso de Pedagogia e dilata sua carga horária com as novas disciplinas do campo de saber da Educação Especial.

5º- Apesar de o quinto curso ser denominado de *curso de Educação Especial* - não separando por categorias a surdez e a deficiência mental, como era o anterior, constituindo uma formação mais generalista do educador especial -, podemos observar que as disciplinas do campo da Pedagogia ocupam o maior número da carga horária do curso. Observamos também que disciplinas do campo da Saúde foram extintas.

Ao olharmos as disciplinas dos três campos de saber que constituíram/constituem os currículos, temos elementos que apontam alguns movimentos. O curso, ao sair do Centro de Ciência da Saúde (Centro de Saúde) e

assentar-se no Centro de Ciências Pedagógicas (Centro de Educação), juntamente com a criação do Departamento de Educação Especial, tornou possível conduzir a formação do professor para surdos a partir dos discursos do campo da Educação Especial.

Os discursos produzidos nesses três campos de saber constituem o elenco de disciplinas que compuseram/compõem os diferentes currículos dos cursos de formação de professores para surdos implementados na UFSM ao longo das últimas cinco décadas. Portanto, os discursos produzidos nesses três campos de saber foram constituindo e adaptando os currículos, lembrando que esses movimentos/deslocamentos não se dão de forma linear, pois, enquanto alguns saberes se tornam mais fortalecidos, outros esmaecem.

3.1 Os campos de saber, as pedagogias e a constituição do professor e do sujeito surdo

Esses três campos de saber, com suas técnicas de condução, constituem um jeito de ser professor e um jeito de ser aluno. Ao buscar a etimologia da palavra *pedagogia*, encontro sua origem na Grécia Antiga, onde *paidós* significa “criança” e *agogé* significa “condução”. O termo *pedagogo*, na Grécia clássica, significava o “mestre”, o “guia”, “aquele que conduzia”; era o escravo que conduzia os meninos até o *paedagogium*. A partir do século XVIII, na Europa Ocidental, a Pedagogia passa a ser entendida como um processo educativo. A Pedagogia torna-se correlata da educação, tornando-se a ciência do ensino (ARANHA, 2006).

Com o aparecimento (a invenção) da escola moderna, nos séculos XVI e XVII na Europa, o acontecimento educativo e sua intervenção intencional fazem emergir um saber específico, o saber pedagógico. Assim, a Pedagogia conquista espaço, ganha *status* de cientificidade e constitui identidade como um campo de saber. No Brasil, o curso de Pedagogia foi regulamentado pela primeira vez no século XX, pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939. Esse curso superior⁴⁸ formava o técnico em educação, com “funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores,

⁴⁸ Antes da década de 1930, já existiam as Escolas Normalistas (a primeira criada em Niterói/RJ no ano de 1835), que se ocupavam com a formação do professor para atuar no magistério do ensino primário.

inspeção de escolas, avaliação de desempenho dos alunos e dos professores, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação” (CNE/CP nº5/2005). Esse profissional atuava no Ministério da Educação e nas secretarias dos estados e municípios. No período de 1939 até os dias atuais, o curso de Pedagogia sofreu várias atualizações; hoje, a pedagogia é considerada uma área de conhecimento com abrangência em diferentes níveis educacionais.

A Resolução CNE/CP Nº 1, do Conselho Nacional de Educação, publicada no DOU de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Segundo essa resolução, o egresso do referido curso exercerá docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conforme parágrafo único do Art.4º, as atividades desse professor compreendem também a organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, planejando, coordenando, executando, acompanhando e avaliando as tarefas próprias do setor educacional e os projetos e experiências educativas não-escolares. Ainda cabe ao pedagogo produzir e difundir conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

Entretanto, não é nesse sentido que busco entender a Pedagogia. Não pretendo trazer a história da Pedagogia como um campo de saber a ser entendido, como uma ciência ou como uma arte de ensinar. O sentido que quero dar à Pedagogia, parafraseando Veiga-Neto, não está relacionado às diferentes técnicas e procedimentos aplicados para o desenvolvimento do sujeito, mas a um conjunto de práticas discursivas.

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

O poder não é entendido como um acontecimento de dominação maciça e homogênea, de um grupo sobre os outros ou de um indivíduo sobre os outros. Ele é algo que só funciona em cadeia, é algo que circula, como nos diz Foucault:

Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona como uma rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou concedido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por ele (FOUCAULT, 2008b, p.183).

Portanto, conforme Foucault, o poder é uma prática social constituída historicamente, não é unitário e universal e apresenta formas heterogêneas, díspares, que estão em constante transformação, exercendo-se em diferentes níveis, em diferentes locais da rede social, podendo ou não estar integrado ao Estado.

Trago para meu trabalho de pesquisa essa discussão, entendendo governar como sendo a condução de indivíduos de uma população, conforme afirmam Dussel e Caruso (2003): “este é o espaço central da Pedagogia, uma vez que trata de educar as consciências e os corpos” (p.46). É assim que as diferentes pedagogias, ou seja, os diferentes conjuntos de práticas discursivas e não-discursivas, foram influenciando os diferentes currículos que objetivaram/objetivam os professores para surdos desde a década de 1960 na UFSM.

Faz-se necessário, para minha pesquisa, abordar historicamente os saberes encarregados pela instrução, formação, construção e constituição do sujeito, os quais se materializam em diferentes currículos de formação de professores no campo da Educação Especial.

Após a formação dos Estados modernos e, especialmente, com o desenvolvimento das sociedades industrializadas, os controles sociais são movidos, entre outros, pela regulação do espaço e do tempo como forma de controle que contribui para a ritualização e a formalização das condutas e para a orientação de uma determinada visão de mundo, mantendo uma estreita relação entre os processos de objetivação e subjetivação (VARELA, 2000). Conforme Varela, é necessário considerar as configurações, principalmente das relações de poder, que incidem na organização e definição dos saberes legítimos e da formação de subjetividades específicas nos diferentes períodos históricos.

Para os sociólogos Marx, Weber e Durkheim, uma das características da Modernidade diz respeito ao processo de individualização, à meritocracia, isto é, ao oposto do que é do sangue, do que é da linhagem, que dominava até então. Esse

sistema de gestão, a meritocracia, que considera o mérito (posições conquistadas pelo merecimento), agrega valores de educação e de competência específica para determinada atividade.

O projeto moderno rompe com a tradição herdada e abre espaços para o estabelecimento da autonomia da razão, presente já no século XVI⁴⁹, com a constituição dos Estados Modernos, intensificando-se com a crescente divisão social do trabalho, o aumento da população no meio urbano e o desenvolvimento da propriedade privada, consolidando-se com a Revolução Industrial no século XVIII.

O homem renascentista⁵⁰ rompe com a percepção de mundo cuja correspondência entre microcosmos e macrocosmos permitia a coexistência da magia, da adivinhação e da erudição como formas de saber e dá espaço a perceber-se como *homo clausus*⁵¹.

Varela (2000) analisa as ligações estabelecidas historicamente entre o “processo de individualização e os modos de educação, ou seja, entre as tecnologias de produção de subjetividades específicas e as regras que regem a constituição dos campos do saber” (p.79). É na Modernidade que a educação das crianças se institucionaliza e que a noção de infância se vincula ao desenvolvimento biológico individual. Nesse período (século XVIII), os tempos e espaços reorganizam-se mediante o exercício de um tipo de poder que Foucault (1987) denominou de poder disciplinar. Ele parte do princípio de que é melhor vigiar do que castigar, é mais rentável domesticar, normalizar e tornar os sujeitos mais produtivos do que segregá-

⁴⁹ Foi no século XVI que começou a tomar corpo a Modernidade, com suas principais características: a secularidade, o individualismo, o domínio da natureza, o Estado moderno (territorial e burocrático), a afirmação da burguesia e da economia de mercado e capitalista (CAMBI, 1999). É nesse século que iniciam as mudanças das técnicas educativas e escolares: “[...] nasce uma sociedade disciplinar que exerce vigilância sobre o indivíduo e tende a reprimi-lo/controlá-lo, inseri-lo cada vez mais em sistemas de controle [...]”, e é nesse contexto que [...] “forma-se a escola moderna: instrutiva, planificada e controlada em todas as suas ações, racionalizada nos seus processos” (p.245). Segundo Cambi, essa escola assume um papel social cada vez mais determinante: social, civil e profissionalizante, pertencente aos aparelhos ideológicos e burocráticos do governo. A educação e a pedagogia do século XVI buscam a renovação que vai além dos *studia humanitatis* e das rupturas do humanismo, criando uma civilização pedagógica nova, encaminhada para as características da Modernidade, plenamente visíveis no século XVII.

⁵⁰ Período da história da Europa (aproximadamente fins do século XIV e meados do século XVI) marcado por transformações na cultura, economia, política, sociedade e religião. Termo mais aplicado nas artes, filosofia e ciências.

⁵¹ *Homo clausus*: conceito inventado por Norbert Elias (1897-1990, alemão que posteriormente se tornou cidadão britânico; estudioso da sociologia, sua principal obra foi *O processo civilizador*). Esse homem moderno, que será distanciado da animalidade, tornando-se um ser civilizado cada vez mais individualizado que comporá uma sociedade formada por indivíduos.

los ou eliminá-los, práticas muito usadas, em tempos passados, com as pessoas com deficiência, consideradas monstros, anormais.

Ao tratar das categorias espaço-temporais e da socialização escolar, Varela (2000) expõe a ideia do poder disciplinar na extensão das instituições educativas, em que as tecnologias disciplinares funcionam por meio de outra concepção e organização do espaço e do tempo. A redistribuição dos indivíduos dar-se-á de forma que cada um ocupe um lugar definido para que sejam vigiados e facilmente localizados, evitando encontros perigosos e comunicações desnecessárias que impeçam a produtividade. O espaço escolar, cuidadosamente organizado pela Companhia de Jesus⁵² (jesuítas), converteu-se em um espaço homogêneo e hierarquizado. Os colegiais são classificados e organizados em séries, de acordo com o nível e o posto atribuídos a cada um deles, em função de seu êxito ou fracasso nas provas ou exames.

O tempo disciplinar estabelece-se de maneira progressiva na prática pedagógica, separa os sujeitos do tempo da formação inicial, do tempo dos adultos e do tempo de formação dos ofícios. Paulatinamente, vão-se separando os menores dos mais velhos, convertendo-se a idade no critério fundamental de distribuição das pessoas nos espaços das instituições educativas. Esse tempo disciplinar, cada vez mais especializado, cria distintos níveis de classificação, agrupando os sujeitos segundo determinadas normas.

Conforme Varela (2000),

Essa nova forma de perceber e de organizar o espaço e o tempo permite um controle detalhado do processo de aprendizagem, permite o controle de todos e de cada um dos alunos, faz com que o espaço escolar funcione como uma máquina de aprender e ao mesmo tempo possibilita a intervenção do mestre em qualquer momento para premiar ou castigar e, sobretudo, para corrigir e normalizar (VARELA, 2000, p.84).

⁵² Sobre a educação do século XV e XVI (Reforma - Lutero e Contrarreforma - Jesuítas), encontramos uma vasta bibliografia, como: ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil. 3ª ed. ver. E ampliada. São Paulo: Moderna, 2006 (p123-148). CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 (p.243-276). MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992 (p.193-226).

Aqui temos a ideia do panóptico, concebido por Jeremy Bentham, filósofo e jurista do século XVIII que, ao estudar o sistema penitenciário, criou um projeto de prisão circular com um observatório central. Desse lugar, o observador possuía um alcance de visão sobre todos os locais onde estivessem os presos. Foi, portanto, nesse momento histórico que, segundo Foucault (1987), se iniciou um processo de disseminação sistemática de dispositivos disciplinares. O projeto do panóptico tornou-se eficiente não só na prisão, mas também em outras instituições, como a escola, pois trazia um conjunto de dispositivos que permitiam uma maior vigilância e um maior controle social, produzindo um sujeito mais disciplinado e produtivo, características do sujeito moderno.

Baseados nos escritos de Foucault, podemos dizer que continuamos sendo disciplinados, vigiados e controlados. Com o passar dos tempos, o que mudou foram as tecnologias utilizadas. Ficando cada vez mais especializadas, arguciosas, finas, sutis⁵³, e tornando-se naturalizadas, mudam também nossas relações com elas e continuamos a desejá-las.

Vê-se, assim, que as pedagogias disciplinares não devem ser analisadas partindo-se da noção de repressão, uma vez que seus efeitos são produtivos. Essas pedagogias produzem uma nova forma de subjetividade, bem como a construção de outro campo do saber, ou seja, a produção social do indivíduo e o disciplinamento dos saberes.

Para Foucault (2001), o principal dispositivo utilizado pela disciplina (tecnologia de poder) na produção do indivíduo é o exame. Esse dispositivo, que se generalizou como forma de subjetivação e objetivação no século XVIII, estabeleceu-se em diferentes instituições: hospitais, colégios e quartéis, assim como em campos, tais como os da higiene e da estatística, entre outros. Por meio de fichas, notas, históricos e registros, se introduz a individualidade, transformando cada sujeito em um caso.

As Pedagogias disciplinares fazem das instituições educativas instituições examinadoras, espaços de observação eminentemente normalizadores e normativos, já que o exame implica duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora. Ambas coordenadas permitem decifrar, medir, comparar, hierarquizar e normalizar aos colegas (VARELA, 2000, p.85).

⁵³ Atualmente, somos vigiados pelas câmeras instaladas em espaços públicos; pais vigiam filhos; por meio de programas disponíveis na internet, patrões monitoram seus empregados; governos e *hackers* podem obter informações bancárias de qualquer cidadão. Outras tantas tecnologias estão disponíveis, e muitas delas já naturalizadas, criando uma Sociedade de Controle, conforme Deleuze (1992).

Essas pedagogias são, portanto, instrumentos na construção de uma forma de subjetividade e também na organização do campo do saber. Além de avaliar a aprendizagem, os exames conferem a cada estudante uma natureza própria: um sujeito individual. Tais pedagogias implicam outra relação de poder. O poder disciplinar suprimiu as penalidades e os castigos físicos, porém, as correções e sanções, a partir de agora, consistem em repetir os exercícios e as atividades, fazer novamente a mesma coisa até se obter o resultado satisfatório. Esse poder disciplinar atinge também o campo do saber.

Os saberes, no final do século XVIII, estavam dispersos e apresentavam um caráter heterogêneo. Com a consolidação do Estado e o desenvolvimento das relações de produção advindas da Revolução Industrial, os saberes locais e artesanais cedem espaço à produção de saberes mais gerais ou industriais. Ocorre uma centralização dos saberes, legitimando-se os saberes mais formais e eliminando-se os saberes considerados inúteis, economicamente mais custosos. Há, nesse contexto, uma normalização dos saberes.

Conforme pontua Varela (2000), isso implica uma série de práticas, iniciativas e instituições, que vão da Enciclopédia à criação de instituições acadêmicas e ao nascimento de uma Universidade controlada pelo Estado. Os saberes são reduzidos a disciplinas, apresentando uma organização e uma lógica específica, que hoje conhecemos como ciências. A universidade, como instituição acadêmica, passa então a exercer um monopólio no campo do saber, ao ponto de apenas os saberes produzidos por ela receberem um estatuto de cientificidade.

O poder disciplinar passa a ser maquinado em instituições, tais como colégios das ordens religiosas e quartéis (exércitos), cujas tecnologias de individualização constituem relação com o corpo, tornando-o dócil e também útil. Esse poder disciplinar está ligado com as transformações econômicas (aumento e manutenção da riqueza), sociais (evitar conflitos e revolução) e políticas (tornar possível o novo modelo de sociedade: aceitação da nova soberania, baseado no contrato social).

Essa forma de poder disciplinar, além de servir-se das tecnologias de individualização, serve-se também das tecnologias de regulação das populações, que buscam obter uma sociedade disciplinada e produtiva. Para isso, deixa de haver uma sociedade eminentemente jurídica, passando-se a dar maior importância aos domínios de normalização. Portocarrero, fundamentada em Foucault, mostra-nos os saberes e as práticas do século XVIII,

[...] que ordenam as multiplicidades humanas e objetivam o sujeito, individualizando-o e homogeneizando as diferenças através da disciplina e da normalização – práticas de divisão do sujeito em seu interior e em relação aos outros (PORTOCARRERO, 2014, p.2).

Os saberes das diferentes áreas da ciência, como a Educação, a Psicologia, a Medicina, a Psiquiatria, a Psicanálise e a Sociologia, são saberes sobre o homem que, na modernidade dominada pelo poder capitalista (século XIX), constituem sujeitos que atendem a essa nova forma de vida.

Esses saberes e práticas atingem a população e funcionam como procedimentos de inclusão e exclusão, constituindo processos de dominação com base no binômio normal e anormal. Esses processos, que têm sua força na sociedade, influenciam consideravelmente as instituições escolares. São eles que objetivam, por exemplo, o aluno surdo e o ouvinte, o deficiente e o não-deficiente, o doente e o são, etc. Mediante saberes específicos e de uma série de técnicas e estratégias, de disciplinamento e normalização, o sujeito da sociedade capitalista é governado para tornar-se dócil, economicamente útil, saudável e normal.

No final do século XIX, surge outro tipo de poder: o Estado Interventor, que aparece para solucionar as questões sociais desse período histórico, para neutralizar a luta de classes; suas normas de intervenção consistem em normas de conduta, no sentido de dirigir o comportamento dos indivíduos (particulares, governantes, funcionários, consumidores), preceituando como deveriam orientar seus negócios. Algumas normas são diretivas, e outras são impositivas às que estão presentes, na força de leis ligadas ao bem comum, à ordem pública. Por meio de uma política de harmonização dos interesses do trabalho e do capital que permitisse integrar o movimento operário, buscava-se neutralizar a luta de classes nos países da Europa Ocidental.

É nesse período histórico que se ordena a obrigatoriedade escolar como um dos dispositivos principais de integração das classes trabalhadoras. Essa foi uma medida tomada como parte de um programa de profilaxia e regeneração social, pois os filhos dos pobres, das classes populares, identificados com os selvagens, precisavam ser domesticados e civilizados. Esse era, portanto, o objetivo dessa escola pública e obrigatória, onde continuam imperando princípios das pedagogias disciplinares. E aqui se constitui, para as crianças que resistem à escola disciplinar e que passam a ser consideradas desajustadas, a emergência de um novo campo

institucional e de produção de saber anunciado à ressocialização da infância anormal e delinquente.


Baseado nas medidas realizadas pelo psiquiatra Bourneville com crianças do manicômio de Bicêtre, Dr. Binet⁵⁴, em seus estudos, classifica as crianças anormais como sendo aquelas indisciplinadas, inquietas, turbulentas, faladoras, atrasadas. Posteriormente, Roso de Luna, entre outros autores espanhóis, amplia essa classificação, incluindo: teimosos, cretinos, sem sentimentos, desconfiados, desmemoriados, visionários, memoriosos, cegos, imbecis, surdos-mudos, entre outros. O campo de saber da Educação Especial afirmou-se como uma área predominantemente terapêutica pela forte influência, desde suas origens, da área médica e, historicamente, pelos trabalhos, estudos e pesquisas desenvolvidos por médicos, tais como: Philippe Pinel, Jean Marc Itard e Eduard Seguin. Esses pesquisadores contribuíram fortemente para a construção de conceitos e de instrumentos para esse campo de saber. Tais discursos fortalecem as práticas pedagógicas presentes nas pedagogias corretivas.

Na educação de surdos, considerando a concepção clínico-terapêutica, fortemente marcada pelas práticas de correção da fala, buscava-se atingir a normalização ouvinte, e muitos exercícios de correção e treinamento eram desenvolvidos com esses alunos. Atividades de treinamento auditivo, mecânica da fala, respiração e relaxamento, leitura orofacial, expressão oral, entre outras, foram práticas que se fizeram presentes até o quarto currículo (C4-1983-2004) de formação de professores para surdos na UFSM (Excerto 1). Ao longo desse período, essas práticas foram-se esmaecendo, devido ao fortalecimento dos discursos socioantropológicos da surdez.

⁵⁴ Désiré-Magloire Bourneville (1840-1909), neurologista francês, médico pediatra que prestou serviços em Bicêtre. Fundou em Paris uma escola para ensino especial de deficientes mentais e com epilepsia infantil. Em 1880, descreveu a doença multi-sintomia, conhecida como “síndrome de Bourneville”, hoje chamada de “Esclerose Tuberosa”, condição genética que pode levar a atraso mental, entre outras sequelas. Alfred Binet (1857-1911), pedagogo e psicólogo francês conhecido por sua contribuição no campo da psicomетria, foi considerado o inventor do primeiro teste de inteligência. A partir de 1891, desenvolve seu trabalho no laboratório de pesquisa de psicofisiologia da Sorbonne, dedicando-se à pesquisa e ao desenvolvimento de testes de avaliação da inteligência e habilidades do indivíduo. Já Théodore Simon (1873-1961) desenvolveu as escalas de Binet-Simon para medir a inteligência das crianças, criando o conceito de idade mental (LOBO, 2008).

	DIA/MES	DISCRIMINAÇÃO
to edu		deficiente da audiocomu
te da		nicação: Treinamento
aspec-		auditivo
os	21/10	Idem: Treinamento au-
dez em		ditivo.
mília	22/10	Aula prática.
	27/10	1ª avaliação
sois,	29/10	Aula prática
da	03/11	Habilidades auditivas:
		consciência auditiva;
amiza-		localização auditiva (exerc.)
ara a	04/11	Idem: identificação audi-
o de		tiva; atenção auditiva -
		exercitações.
mino	05/11	Aula prática
ças do	10/11	Habilidades auditivas:
rica.		memória auditiva; dis-
		criminação auditiva;
		análise-síntese auditiva;
isa		exercitações.
isa	11/11	Percepção da fala - litur
		oro-facial
engal	17/11	Idem: leitura oro-facial
gestuais		exercitações.
borda-	12/11	Aula prática - Encontro
alorda		das APAES.
	18/11	Mecânica da fala: respi
		ração e relaxamento
os mis	24/11	Mecânica da fala: exer-
ápica.		cícios preparatórios para
atório-		a articulação: exercício
		de lábios, língua, palato,
		mandíbula.
as para	19/11	Aula prática
ial do	25/11	Mecânica da fala: treino

UFSM



DIÁRIO DE CLASSE

SEGUNDO SEMESTRE DE 1992

DPTO: EDUCAÇÃO ESPECIAL

DISCIPLINA: EDE321

MÉTODOS TECN RECURS DO ENS. D.A. 1

TURMA: 11

Excerto 1. Diário de classe. Disciplina: Métodos, Técnicas e Recursos do Ensino para Deficientes da Audiocomunicação I. (1992). Fonte: Documento do arquivo permanente setorial-CE, Caixa:14.

As diferentes instituições designadas ao atendimento das ditas crianças anormais passam a ser um espaço distinto, um laboratório de observação de onde se constituíram saberes e se desenvolveram práticas, implicando mudanças em relação às pedagogias disciplinares dominantes até o momento. Iniciaram-se, nessas

instituições de correção, novos dispositivos de poder, a aplicação de novos métodos e técnicas, uma visão diferente sobre a infância, nova forma de subjetividade e, assim, um novo estatuto de saber.

No final do século XIX e início do século XX, o movimento escolanovista traz significativas mudanças nos sistemas educacionais e nos pensamentos dos professores. O escolanovismo, que teve como precursores, segundo Aranha (2006), os pedagogos Feltre, Basedovw e Pestalozzi, resultou da tentativa de superar a escola tradicional, excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos. Esse movimento lutou contra as mazelas da educação tradicional, alvitando uma escola mais descentralizada, aberta e crítica da sociedade. Com a revolução industrial, a burguesia necessitava de uma escola mais realista, mais adequada às constantes transformações mundiais. Esses pensadores, entre outros, preconizavam métodos mais ativos e a formação global do aluno. A história aponta como sendo a escola de Abbotsholme, na Inglaterra, em 1889, a pioneira a implantar o pensamento pedagógico escolanovista, seguida por outras, espalhadas pela Europa (França, Alemanha, Itália, Bélgica) e Estados Unidos.

O movimento da Escola Nova emerge em consequência da universalização e democratização do ensino, fundamentado nos ideais de preparar o homem para a indagação e a resolução de seus problemas. Vê a criança como ser diferente do adulto, que apresenta possibilidades e interesses diferenciados a cada faixa etária. O conhecimento desenvolve-se mediante situações reais e concretas, enfatizando situações de jogo individual e grupal, em que o brincar, o agir e o interagir criativo favorecem o desenvolvimento da criança como indivíduo e ser social. No processo de ensino e aprendizagem, o aluno passa a ser o centro da ação educativa, estabelecendo-se uma relação professor-aluno cuja questão pedagógica foca o aprender a aprender, valorizando a participação, a autogestão e a autorresponsabilidade.

O processo de ensino e aprendizagem centra-se na atividade, e o professor passa a ser o orientador da aprendizagem; portanto, ensinar é criar condições de aprendizagem. O exame passa a ser uma avaliação qualitativa com participação ativa do aluno. Os propósitos da Escola Nova deslocam as questões centrais da Pedagogia: dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; da quantidade para a qualidade; do professor para o aluno; do aspecto lógico para o psicológico.

Com base nas contribuições do campo da Biologia e da Psicologia, passa de uma Pedagogia com inspirações filosóficas para uma Pedagogia de inspiração experimental. “[...] a Pedagogia tomou a biologia como modelo, [...] aqueles que se desviassem das normas, formariam indivíduos deficientes, anormais, enfermos” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.180). Vemos, assim, a partir do escolanovismo, que as ciências biológicas/médicas, que já permeavam os saberes pedagógicos, ganham maior visibilidade nos discursos pedagógicos.

Muitos seguidores desse movimento iniciaram seus estudos com a Pedagogia de crianças deficientes, estendendo posteriormente seus pensamentos e práticas pedagógicas ao universo maior da educação. Pensadores como Montessori e Decroly, entre outros, influenciaram e ainda influenciam fortemente o campo de saber da Educação Especial no Brasil. Com isso, emerge todo um discurso da infância “anormal” e das pedagogias corretivas.

No Brasil, esses discursos influenciaram expressivamente as mudanças de ensino da década de 1920, período em que o país passava por significativas mudanças sociais, políticas e econômicas. Nos anos de 1960, o pensamento pedagógico escolanovista influenciou enormemente a filosofia e criação de: escolas experimentais; colégios de aplicação das universidades; escolas piloto; lares-escola; escolas comunitárias; escolas do trabalho, dentre outras (GADOTTI, 2003). Também produziu saberes na Educação Infantil e na Educação Especial, principalmente, pelos seus representantes: Maria Montessori (1870-1952) e Ovidio Decroly (1871-1932). Aquela é médica e educadora italiana, conhecida pela filosofia de educação que leva seu nome, cujo método de ensino até hoje é aplicado em muitas escolas públicas e particulares em todo o mundo; este é médico, professor e psicólogo belga.

A Educação Especial constituiu-se também pelo pensamento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo e educador suíço. No ano de 1801, empregou suas ideias sobre educação em seu livro intitulado *Como Gertrudes ensina suas crianças*. Nessa obra, expôs seu método pedagógico, que consistia em partir do mais fácil e simples, para o mais difícil e complexo. Após ler *Emílio*⁵⁵, foi influenciado

⁵⁵ Jean-Jacques Rousseau (28/6/1712-02/07/1778, suíço, considerado um dos principais filósofos do Iluminismo e precursor do Romantismo) colocou a criança no centro de sua teorização. Criou uma nova imagem da infância, “vista como próxima do homem por natureza [...], como articulada em etapas sucessivas (da primeira infância a adolescência) bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais”. Para superar os males da sociedade, esta deve reorganizar-se, segundo a ideia do contrato, e reativar “a possibilidade de construir um homem novo, natural e equilibrado, do qual Emílio é o modelo” (CAMBI, 1999, p.343). Teorizou vários modelos de educação e vislumbrava a

pelo movimento naturalista, tornando-se um revolucionário que, junto com outros pensadores, criticava a situação política do seu país.

Pedagogos inseridos no movimento da chamada Escola Nova, como Maria Montessori (Itália) e Ovidio Decroly (Bélgica) - a maioria procedente da área da medicina: psiquiatras e psicólogos clínicos -, acolhem o pensamento pedagógico rousseauiano, colocando a criança no centro da ação educativa e comungando a ideia de que a aprendizagem se dá pela ação. Diz Decroly (*apud* Varela, 2000, p. 91): “[...] uma das finalidades da escola primária é ‘organizar o meio, de forma que a criança encontre nele os estímulos adequados a suas tendências favoráveis’”. Esse pensamento conflita com os métodos reconhecidos como tradicionais de ensino, com os horários inflexíveis, os espaços rígidos, as sobrecargas de atividades, os exames, que são vistos como uma imagem estereotipada da escola, contaminando a aprendizagem.

A Pedagogia montessoriana destaca o ambiente de aprendizagem. Na *Casa dei bambini* (casa de criança), Montessori adequou os mobiliários em tamanhos menores para que a criança tivesse pleno domínio deles. Além de destacar o ambiente de aprendizagem, a educadora propõe um método ativo e individualizado, respeitando o ritmo de cada um, sem descuidar da integração e da socialização. Privilegia a educação dos sentidos, a psicomotricidade e a escrita a partir de letras isoladas. Cabe ao professor apenas dirigir a atividade da criança, e não propriamente ensinar. Isso permitia observação importante sobre a psicologia infantil. Montessori construiu uma vasta quantidade de jogos e materiais pedagógicos, como: o saco de pareamento; o telaio (botão, cadarço); a torre rosa; o material dourado. Até hoje, muitos dos jogos e materiais criados por ela são usados em escolas comuns e instituições especializadas.

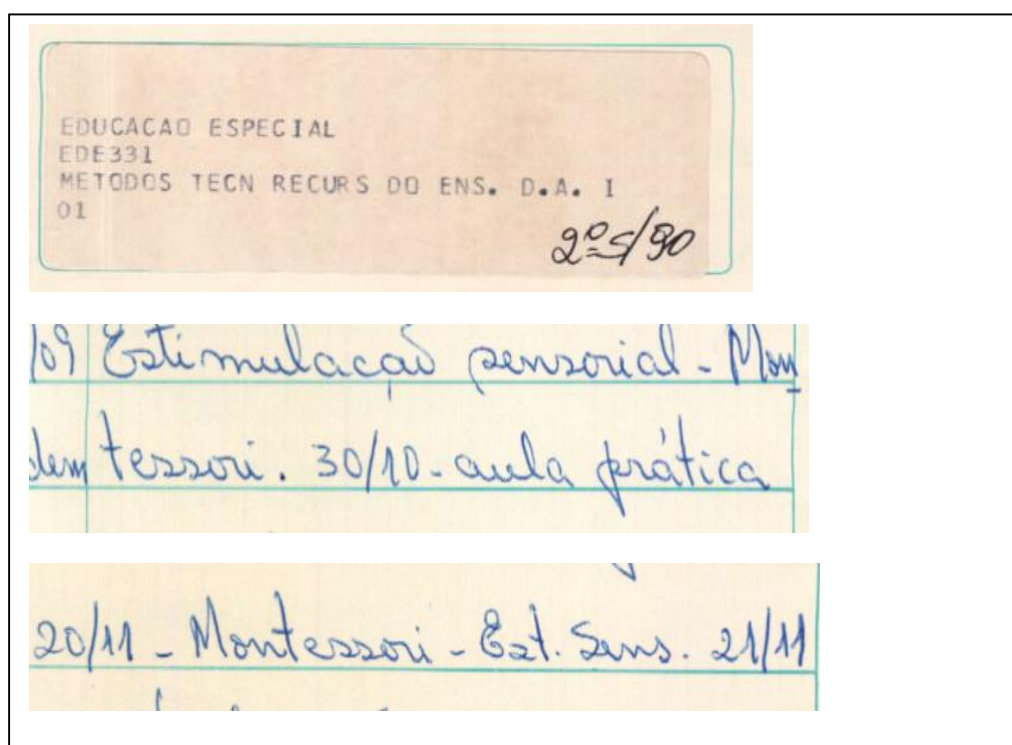
Decroly, também médico com interesses voltados às crianças deficientes, observa que a criança, diferentemente do adulto, não consegue analisar, separando as partes do todo. A criança percebe os fatos e as coisas como um todo e tende para a representação global, de conjunto. Tendo afinidade com a teoria da Gestalt e indo contra as tendências associacionistas da aprendizagem e, por conseguinte, contra o pensamento pedagógico de sua contemporânea Montessori, sugere a iniciação à

possibilidade de renaturalização do homem. O essencial da pedagogia rousseauiana é “promover o retorno do homem e da sociedade à condição natural” (CAMBI, 1999, p.344). Uma das célebres frases de Rousseau: “O homem é bom por natureza. É a sociedade que o corrompe”.

leitura a partir de frases inteiras. Para esse pensador, educar era partir das necessidades infantis. As necessidades fundamentais da criança dizem respeito ao alimentar-se, proteger-se dos perigos e intempéries e agir por meio de atividades sociais, recreativas e culturais. Assim, Decroly desenvolve o *método dos centros de interesse*. Os centros de interesse proporcionam o desenvolvimento da observação, da associação e da expressão. Esses centros são a família, o mundo vegetal, o mundo animal, o universo, etc.

A atenção com o método de ensino, baseado na compreensão da natureza infantil, é o que, segundo Aranha (2006), justificava o interesse pela ampliação da psicologia na educação. Assim, o trabalho pedagógico encontra seu estatuto científico com a ajuda da psicologia - inicialmente com a Psicologia Experimental e posteriormente com a Psicologia Genética. Jean Piaget, que trata da Psicologia Evolutiva, também foi influenciado por Bourneville. Interessante é que esses estudiosos iniciaram seus trabalhos com crianças ditas “anormais” e depois se interessaram pelas crianças “normais” e pela primeira infância, criando *métodos* de ensino e *materiais* didáticos que repercutiram também na educação do considerado normal, como o *centro de interesses* de Decroly e o material concreto de Montessori (JANNUZZI, 2012).

Trago os saberes produzidos principalmente por esses dois pesquisadores do campo de saber da saúde e da Pedagogia porque influenciaram fortemente os discursos produzidos nos currículos de formação de professores para surdos. Esses saberes estão presentes na materialidade das disciplinas, conforme Excerto 2, abaixo, bem como nas práticas pedagógicas desenvolvidas no CACEE-UFSM. Cabe lembrar que esse espaço de atendimento complementar às pessoas consideradas deficientes era o principal espaço de desenvolvimento das aulas práticas e de estágios dos alunos dos cursos de formação de professores da Educação Especial, da Pedagogia, da Fonoaudiologia e da Fisioterapia da UFSM.



Excerto 2- Diário de classe. Disciplina: Métodos, Técnicas e Recursos do Ensino para Deficientes da Audiocomunicação I. (1990). Fonte: Documento do arquivo permanente setorial-CE, Caixa:12 .

A metodologia e os materiais criados por Maria Montessori, aplicados na educação das crianças, têm como finalidade alcançar a perseverança, a concentração e a autodisciplina dos infantes, sendo que a ação educativa deve, por fim, produzir uma personalidade equilibrada e adaptada. Decroly enfatiza a necessidade do tratamento médico e pedagógico. É importante salientar que as produções que operam as pedagogias corretivas não estavam ligadas apenas aos aspectos específicos da educação ou do período histórico em que se encontravam. Esses pensadores tinham uma preocupação igualmente com questões sociais e políticas. Em seus trabalhos, buscavam evitar um controle considerado exterior e demasiado coercitivo, situando a criança no centro do próprio processo educativo e criando um meio educativo *artificial*, detalhadamente organizado com algumas supostas *necessidades naturais* da criança. Esse meio constitui um novo controle sobre a criança, menos visível, menos opressor e mais operativo. Portanto, são outras técnicas de disciplinamento postas em prática, outras formas de condução da criança.

Aquele controle que o mestre da educação tradicional exercia por meio das atividades e dos exames desloca-se para a organização do meio, com objetivo não mais voltado para “a disciplina exterior, produto de um tempo e de um espaço disciplinares, mas à disciplina interior, à autodisciplina, ‘à ordem interior’” (VARELA, 2000, p.93).

Edificar um mundo adaptado ao aluno provoca uma transformação radical na organização da sala de aula, agora concebida como um espaço para as suas necessidades de observação e experimentação. Essas novas técnicas pedagógicas rompem com a rígida organização do espaço disciplinar, onde o estrado de madeira representava a autoridade e o poder do professor.

Montessori, além de criar o espaço de aprendizagem com móveis em miniatura, desenvolveu uma série de materiais que auxiliavam a criança a educar os sentidos, a aprender os números, o alfabeto, a leitura e a escrita. Ao professor, cabia ajudar a criança a orientar-se entre esses múltiplos objetos, deixando o aluno manipulá-los o tempo que desejasse. Assim, o tempo disciplinar também é rompido, possibilitando-se um tempo cada vez mais subjetivo: o aluno poderá alcançar suas aprendizagens livres da coibição. Porém, não são apenas os materiais, espaço e tempo que devem adaptar-se para suprir as necessidades e interesses individuais das crianças, mas também os saberes.

O método de globalização do ensino e o programa dos centros de interesse proposto por Decroly inscrevem-se em tal direção. Nesse sentido, os conhecimentos devem ser organizados de maneira que estejam relacionados com as necessidades fundamentais da vida da criança. O método suprimia os horários fixos e dava ênfase à observação, à associação e à expressão como a base para esse tipo de ensino atrativo, por meio dos centros de interesse adaptados às necessidades infantis. Permitia que cada aluno adquirisse, seguindo o desenvolvimento cognoscitivo global próprio de sua idade, um saber no qual a organização já não corresponde à tradicional divisão em disciplinas.

O pensamento pedagógico de Decroly e de Montessori deu início a outra forma de olhar a infância, colocando em prática especificidades teorizadas por Rousseau, constituindo “um dos pilares básicos de uma nova construção e percepção do sujeito: o sujeito psicológico” (VARELA, 2000, p. 96).

Essa forma de constituir a infância modifica as possibilidades e capacidades de compreender o mundo como os adultos (saberes da cultura, produzindo uma

Pedagogia cujo processo de objetivação parte agora da própria atividade individual e individualizadas). Com isso, outra forma de exercício do poder instaura-se: o psicopoder, gerido basicamente nos espaços das instituições educativas de correções (colégios, fábricas, hospitais...) e da escolarização da infância.

Nesses discursos advindos de especialistas em psicologia infantil e da medicina, portanto, com um viés clínico, explica-se o interesse pelas funções terapêuticas e profiláticas da educação, bem como a posição privilegiada dessas novas tecnologias pedagógicas, para impor suas teorias frente às pedagogias disciplinares. Tais perspectivas intensificam-se à medida que avança o século XX. Insurgem as pedagogias psicológicas, as quais esperam, como desenvolvimento “correto” dessa “criança natural e universal”, não somente as respostas certas, mas também um mecanismo de desenvolvimento controlado.

Rose (2011) ajuda-nos a entender a emergência da ciência da Psicologia no século XIX e sua inserção no campo da educação como uma tecnologia de produção do indivíduo. O autor trata essa questão no contexto da governamentalidade. No final do século XIX e início do século XX, os territórios nacionais políticos da Europa e da América do Norte, usurpados por programas para gerenciamento da vida econômica e social, tinham por finalidade alcançar a “segurança para a riqueza e a propriedade; continuidade, eficiência e rentabilidade da produção; tranquilidade pública, virtude moral e responsabilidade pessoal” (p. 143).

Esses programas de governo apresentavam uma diversidade de estratégias e mecanismos bastante heterogêneos, não apenas para calcular e gerenciar movimentos financeiros, desenvolvimento da produção, etc., mas também para operar sobre o psicológico e o físico dos indivíduos humanos. Para melhor gerenciar a vida econômica e social, o governo deveria, por intermédio dos programas, aparelhar as capacidades e qualidades dos indivíduos, ajustando-os às necessidades das tarefas, aos modos de serem coordenados, considerando espaço, tempo e sequência. Aqueles que não tinham as capacidades adequadas a essas produções poderiam ser identificados, excluídos e muitos deles educados nos programas das oficinas pedagógicas para aprender um ofício que, na maioria das vezes, estava voltado para tarefas artesanais, cujos produtos eram vendidos em pequenas feiras comunitárias. Estavam, assim, habilitados a aprender, a gerenciar sua vida econômica, buscando certa independência financeira. Isso permitia que esses sujeitos da educação especial se mantivessem em atividade, disciplinando suas condutas sociais e sua autoestima.

Rose (2011) sugere que foi na relação com essa questão da calculabilidade que a moderna disciplina da Psicologia nasceu. Essa Pedagogia, germinada na escola nova brasileira, pode ser entendida como uma psicologia, ou melhor, como uma Psicopedagogia, em que o papel do professor não é o de reprimir, mas, conforme Monarcha (apud DUSSEL e CARUSO, 2003), o de “criar áreas de consenso, valorizando os interesses individuais, convertidos em centros de aprendizagem, administrando as tensões e os conflitos individuais e coletivos típicos da vida em sociedade” (p.219). São as influências da escola nova, nessa Pedagogia psicológica, que constituem formas de governar os sujeitos.

As ciências psicológicas, englobando os saberes também da Psiquiatria e da Psicanálise, não só mapeiam a população, identificando os incapazes, mas também produzem novas práticas de regulação racional da individualidade, desempenhando “papel central no fornecimento do vocabulário, da informação e das técnicas regulatórias para o governo dos indivíduos” (ROSE, 2011, p.146).

Portanto, a Psicologia passa a fazer parte de uma nova racionalidade de governo na produção de um novo indivíduo: o indivíduo dos tempos modernos. Essa disciplina científica passa a compor o cenário da Educação e da Educação Especial, chega às escolas e contribui para o pensamento pedagógico, determinando normas de desenvolvimento e da aprendizagem para as crianças e auxiliando na classificação e nomeação dos sujeitos como normais e anormais. No currículo do curso de Educação Especial de 1984-2004 (C4), no Excerto 3, podemos observar uma significativa e relevante carga horária de conteúdo cujos discursos advêm da Psicologia, área de saber em crescente evidência, e constituem o sujeito da educação, determinando quem está inserido nos padrões da normalidade do desenvolvimento e da aprendizagem e os que não estão incluídos nesse grupo, sendo, portanto, narrados como deficientes.

Disciplinas	Carga horária
FIP 117 - Psicologia Geral	90hs/a
FIP 303 - Psicologia das Relações Humanas	60hs/a
FUE 110 - Psicologia da Educação I	105hs/a
FUE 216 - Psicologia da Educação II	90hs/a

Excerto 3 - Grade Curricular do C4 (1984-2003). Fonte: PPP do C4 - Documento do arquivo permanente setorial - Departamento de Educação Especial - CE, Caixa:05.

Em relação à primeira disciplina, os conteúdos tratavam da “introdução ao estudo da psicologia; motivação do comportamento; comportamento perceptivo, afetivo, intelectual e volitivo; introdução à psicologia da personalidade e principais teorias da personalidade”. A disciplina de Psicologia das Relações Humanas abordava um referencial teórico para “o auto e hetero-conhecimento que habilite os alunos a uma compreensão mais adequada do relacionamento humano, a fim de que eles se tornem agentes facilitadores de relacionamentos humanos mais satisfatórios”. Isso deixa clara a forma de disciplinamento e condução adequados do sujeito para viver em sociedade. Esses discursos produziam práticas de correção para os alunos da Educação Especial.

Já a disciplina de Psicologia I tratava da identificação, caracterização e análise das teorias do desenvolvimento no processo educacional. O aluno que não se encontrava dentro dos padrões normais de desenvolvimento, considerando suas fases, era classificado como desajustado. A Psicologia II, por sua vez, tinha como discursos a identificação e análise das teorias da aprendizagem. Esses discursos determinavam as formas de aprender, e isso nos possibilitava entender quais alunos poderiam ser nomeados como aprendentes e quais como não-aprendentes.

Encontramos, no campo da psicologia escolar, uma grande diversificação: a psicologia evolutiva, infantil e cognitiva da aprendizagem. Estudos e saberes converteram-se nos fundamentos que balizam as ações educativas principalmente pensadas para a infância, delineando-se assim as pedagogias psicológicas, cujas raízes se encontram nas pedagogias corretivas. São esses discursos que influenciaram fortemente as práticas pedagógicas no campo da Educação Especial.

Esse panorama fortalece e amplia, uma vez mais, o gerenciamento da anormalidade como um dispositivo do governo de populações mais amplas. Desse modo, a infância anormal, antes considerada uma população residual e secundária, serviu agora como objeto de tratamento e de técnicas, de laboratório experimental de novos saberes e poderes com aspiração de expansão (VARELA, 2000).

Um dos grandes representantes da produção da psicologização da educação foi Jean Piaget. Juntamente com o pensamento de Freud, ambos ligados à clínica, constituíram referentes imprescindíveis para a educação escolar. Tais pensadores, bem como seus discípulos, mesmo elaborando sistemas teóricos bem distintos,

convergem ao pensar o desenvolvimento infantil como etapas, ou estágios diferenciados e progressivos, supostamente universais.

Segundo Varela (2000), em termos de exercício de poder, as pedagogias psicológicas apresentam um controle exterior frágil: a atividade e a criatividade da criança são promovidas e potencializadas, o espaço e o tempo são flexíveis e devem ser adaptados ao desenvolvimento e às necessidades dos alunos. Porém, o controle interior torna-se cada vez mais forte, agora não mais baseado na organização minuciosa do meio, e sim nas normas cientificamente marcadas pelos estágios de desenvolvimento da criança. Caso a criança não corresponda aos estágios de desenvolvimento, será considerada fora dos padrões da normalidade, necessitando, em seu processo educativo, tecnologias corretivas para a normalização⁵⁶.

Podemos observar como os currículos dos cursos de formação de professores para surdos, na UFSM, foram capturados por esses discursos, estabelecendo outras relações de saber/poder. Diluem-se os conhecimentos sobre os aspectos lógicos e fortalecem-se os conteúdos sobre o conhecimento do sujeito psicológico pela condução desse sujeito. A partir do terceiro curso (C3), observamos, no campo de saber da Pedagogia, os discursos de uma pedagogia centralizada nos métodos e processos e nos aspectos psicológicos, materializados na grade curricular pelos discursos da área da biologia, das psicologias e da saúde. Produziu-se, assim, um modelo de infância que constitui sujeitos “normais” e sujeitos “anormais”. Tais saberes ocupam 795h/a do total de 3.180h/a no C3 (1974-1983) e 900h/a do total de 3.600h/a no C4(1984-2003). Isso representa 25% da carga horária total dos referidos cursos. No C5 (2004-2008), as disciplinas do campo de saber da saúde foram extintas, permanecendo a biologia e a psicologia. Nesse, tais saberes ocupam 405h/a do total de 3.060h/a, representando 13,23% da carga total do curso. Isso não significa que o curso atual de Educação Especial passou por uma ruptura com o discurso clínico/terapêutico.

Os propósitos desse movimento em deslocar as questões centrais da Pedagogia dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos produziram, nos cursos de formação de professores, outras relações de saber/poder,

⁵⁶ Na linha de pensamento foucaultiana, a normalização “[...] implica a criação de uma norma geral, em cujos termos se pode medir cada uma das singularidades individuais, e verificar se cada um cumpre ou se desvia do parâmetro comum. Assim, a norma supõe a idéia de que é preciso ‘corrigir’ o indivíduo que se desviou” (DUSSEL e CARUSO, 2003, p.172).

instituindo uma série de novas disciplinas que tratam da forma de condução do aluno. Também a partir do terceiro curso (C3), na década de 70, tais discursos passam a constituir os currículos. As disciplinas de metodologias e de técnicas especiais compõem esse cenário. Esses saberes ocupam 660h/a do total de 3.180h/a no C3 (1974-1983). Isso representa 20,75% da carga horária total dos referidos cursos e 1005h/a do total de 3.600h/a no C4(1984-2003), o que representa 27,91 % da carga horária total do curso.

O que podemos observar é que no C5 algumas disciplinas foram extintas e outras foram acrescentadas. Nestas, os discursos versam sobre outros saberes que foram produzidos nas últimas décadas, novas normativas instituídas pelo governo e a produção de outras relações de saber/poder, em disciplinas como: Educação de Jovens e Adultos, Desenvolvimento Linguístico e Educação de Surdos e Ensino da Língua Portuguesa para Surdos e LIBRAS.

À medida que fui mergulhando nos materiais, pude compreender quais discursos objetivavam o professor para surdos no espaço entre os cursos C4 (1984-2003) e C5 (2004, com poucas adaptações em 2008⁵⁷, que se mantêm até hoje, em 2015), um período de duas décadas, sem que houvesse se registrado oficialmente a materialidade de outro currículo na configuração do Projeto Pedagógico de Curso. Observo que foi um período denso e tenso na área da Educação Especial/Surdez, conforme abordarei nas páginas seguintes.

As discussões e problematizações da época produziram outros conhecimentos, outras normativas e outras relações de saber/poder. Conforme já mencionei na apresentação da materialidade da pesquisa, trata-se de documentos e práticas não incluídas nos textos dos diferentes currículos, mas que também se colocam como um dispositivo pedagógico, tornando possível a produção de um aparato de verdades que operam na constituição dos currículos e na condução das ações pedagógicas que objetivam um jeito de ser professor de surdos. Assim, fiz um investimento, na busca pelos diários de classe e programas das disciplinas, projetos, etc. (Quadro 2),

⁵⁷ O curso que vigora hoje é o mesmo de 2004, com pequenas alterações ocorridas em 2008 (C6) em relação à sequência curricular; ao programa da disciplina de Avaliação em Educação Especial; à carga horária, aumentando em 60h/a; à exclusão da disciplina Teorias Linguísticas e inclusão das disciplinas: Déficit Cognitivo e A Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos. Vale lembrar que 2008 foi o ano da publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o que já vinha se instituindo a partir de outros documentos que norteavam essa educação no Brasil.

constituindo mais um grupo de materiais e documentos, cuja análise se tornou imprescindível.

Iniciando ao final dos anos de 1980 e ganhando força na década de 1990 até o ano de 2004, quando a UFSM institui um novo currículo para o curso de formação de professores da Educação Especial, ocorreram atos de resistência, tensão, posicionamentos contrários, discussões e construções de outras práticas pedagógicas pela implementação da proposta bilíngue de educação para os alunos surdos. Todos esses movimentos mostram que a constituição de um currículo de curso é uma produção discursiva em permanente atualização, um espaço de disputa, constituindo uma matriz alinhada aos conhecimentos/saberes, às normativas e às relações de saber/poder.

O montante de documentos encontrados fez com que alguns fossem selecionados para esta discussão. Apresento e analiso alguns documentos que tratam da atualização de conhecimentos abordados na formação do educador especial sobre a constituição do surdo e sua educação. Essa atualização foi encontrada nos diários de classe, nas ofertas de ACGs/DCGs e nos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por alguns professores do Departamento de Educação Especial em parceria com a comunidade surda, envolvendo alunos do curso, alunos surdos (surdos que frequentavam locais escolares e de atendimento reconhecidos como espaços de estágio dos estudantes da UFSM) e comunidade ouvinte (professores da UFSM, das escolas, familiares de surdos e alunos de outros cursos – Pedagogia, por exemplo). Encontramos os discursos também nas temáticas abordadas nas reuniões de professores e sistematizadas nos Planos e Metas do Departamento de Educação Especial. Por fim, também em algumas normativas que circulavam nos debates promovidos pela coordenação e Departamento de Educação Especial para o encaminhamento de situações práticas, para a criação do cargo de intérprete e professor de LIBRAS, como também nos movimentos para a implantação do currículo vigente.

Discussões e estudos sobre a educação de surdos, de forma mais intensa entre os professores da Educação Especial da UFSM, tiveram início no final da década de 1980, após a IX Jornada Sul-rio-grandense de Educadores de Deficientes da Audiocomunicação (1988). Com o objetivo principal de conhecer e promover a educação bilíngue para surdos, emergiam discursos, no Brasil, de professores do Departamento de Educação Especial que, simpatizantes com a causa surda,

buscaram inicialmente assessoria dos linguistas/pesquisadores Luís Ernesto Behares, da Universidad de la República-Uruguai, e Maria Alzira Nobre, do Programa de Pós-graduação em Educação-CE-UFSM. A partir de então, alguns professores mobilizaram-se e implementaram uma série de práticas pedagógicas, que se ampliaram na década de 90, com o intuito de construir uma proposta bilíngue de educação para surdos em Santa Maria. No Excerto 4, abaixo, é possível observar a relação de alguns projetos desenvolvidos.

Alguns projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos na década de 1990 e início dos anos de 2000 por professores do Departamento de Educação Especial com a participação de alunos e comunidade surda e ouvinte:

- “Alternativas para a educação do deficiente auditivo”
- “O Surdo e a Comunicação Total”
- “A aquisição da linguagem do surdo”
- “A cidadania do surdo”
- “A problemática da questão do surdo no Município de Santa Maria”
- “A História da educação de surdos no Rio Grande do Sul”
- “A língua de sinais dentro da abordagem bilíngue para surdos”
- “Implementação de uma metodologia bilíngue para surdos”
- “Interação cultural surdos-ouvintes”
- “A língua de sinais na Educação Especial”.
- “Grupo canto mão”
- “Espaço interativo entre academia, familiares e surdos – uma ação necessária”
- “O processo de aculturação do instrutor de língua brasileira de sinais-LIBRAS”
- “O papel do educador especial no contexto da inclusão”
- “Um enfoque da leitura no processo de aprendizagem da segunda língua pelo aluno surdo”
- “A comunicação no ambiente familiar da pessoa surda”

Excerto 4. Fontes: Relatório anual do Departamento de Educação Especial – 1992; Documentos do arquivo permanente setorial-CE. Caixa 13.

Dentre as ações, destaco o desenvolvimento de vários projetos de ensino, pesquisa e extensão, alguns deles mencionados no Excerto 4. Em alguns projetos desenvolvidos pelos professores do Departamento e alunos do curso de Educação Especial, participaram também professores de escolas, representantes de órgãos oficiais da educação, comunidade surda e familiares. De um modo geral, os projetos tinham como objetivos: conhecer a realidade da educação de surdos, não só de Santa Maria, mas também do estado e do país; propor espaços de estudos, discussões e construção de conhecimentos sobre o surdo e sua educação; problematizar a

constituição e a educação do surdo, visando a implementar uma proposta bilíngue de educação para esses alunos e ensinar e divulgar a Língua de Sinais. Tais projetos, portanto, abordavam basicamente as questões culturais e linguísticas da comunidade surda. Assim, a aquisição, a aprendizagem e a divulgação da Língua de Sinais estavam entre seus principais objetivos, como condição básica para a implementação do bilinguismo.

Conforme excerto abaixo, do Plano e Metas do Departamento de Educação Especial (1992), que trata do financiamento para propor uma educação bilíngue, é importante ressaltar que nem todos os professores da área da surdez do referido Departamento compactuavam com os ideais dessa proposta de educação. Assim, outros projetos, com enfoque direcionado para uma visão clínico-terapêutica, também faziam parte das práticas pedagógicas desenvolvidas no curso.

Planos e deliberações do colegiado:

-Plano departamental (1992): buscar financiamento e dar seguimento aos projetos em andamento relacionados ao estudo, aprendizado e divulgação da educação de surdos na perspectiva bilíngue.

-Ata 60/1993: “[...] é imprescindível na educação de surdos a inclusão de instrutores surdos para ministrarem Língua de Sinais Brasileira”.

Excerto 5. Fonte: Documentos do arquivo permanente setorial-CE, Departamento de Educação Especial. Caixa 17.

Como exemplo, temos os projetos mencionados no Excerto 4: “*Alternativas para a educação do deficiente auditivo*” e “*O Surdo e a Comunicação Total*”. Isso mostra que a circulação de conhecimentos/saberes nos espaços de formação de professores para surdos na UFSM se mesclava entre a produção discursiva da visão clínico-terapêutica e os conceitos, ainda em formação, sobre a visão bilíngue de educação, como podemos observar também na descrição dos conteúdos das disciplinas de Métodos, Técnicas e Recursos para Alunos Deficientes da Audiocomunicação I e II, trabalhados nos anos de 1991 e 1992 (Excerto 6).

Conteúdos trabalhos na disciplina de: Métodos, Técnicas e Recursos para Alunos Deficientes da Audiocomunicação I:

- “-Método Sanders;
- Método Tadoma;
- Estudos sobre o Método Oralista Multissensorial Verbo Tonal;
- Estudos sobre os Métodos Orais-Gestuais: Método Novo Oralismo e Rochester;
- Estudos sobre a Comunicação Total;
- Estudos sobre Métodos Não Oralistas: Métodos Gestuais (Língua Gestual ou Língua de Sinais);
- Estudos sobre Bilingüismo na Educação de Surdos.”

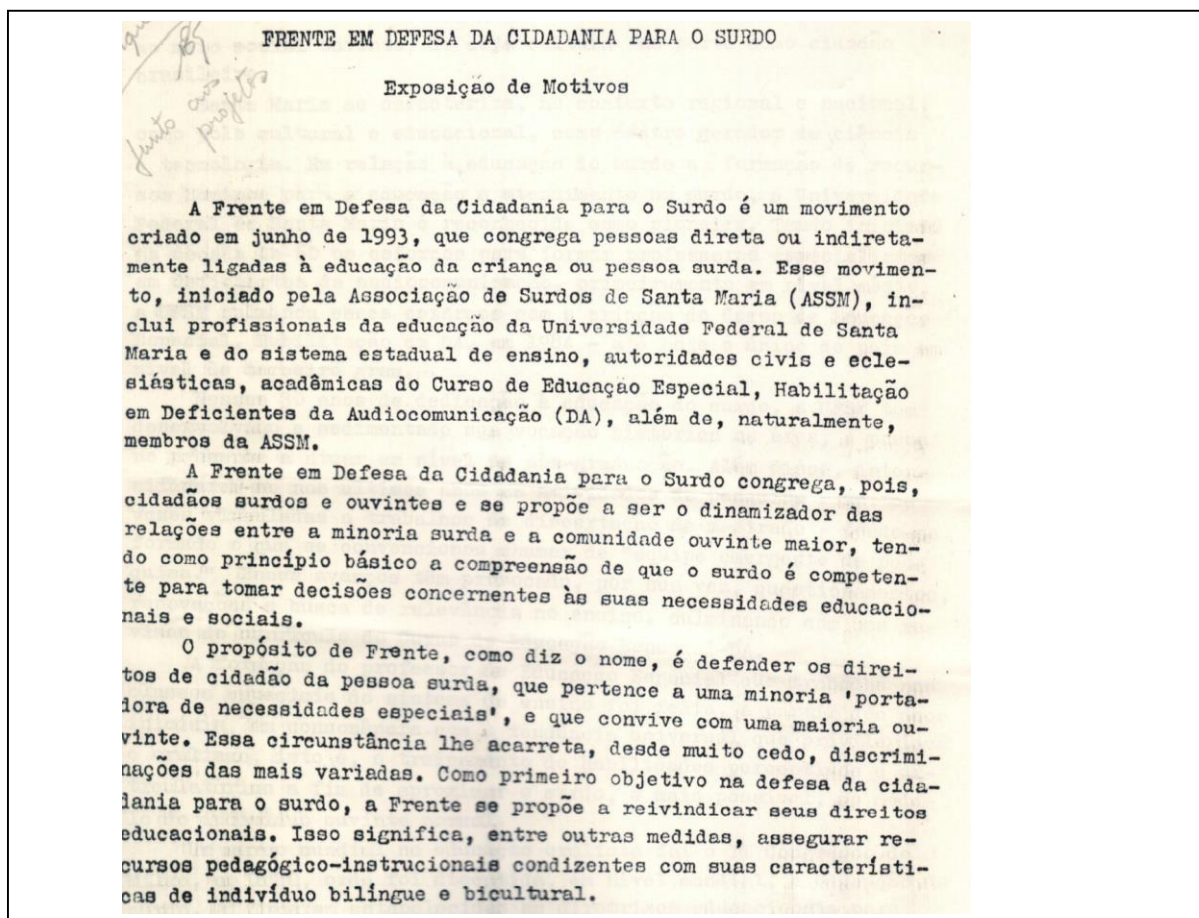
Conteúdos trabalhos na disciplina de: Métodos, Técnicas e Recursos para Alunos Deficientes da Audiocomunicação I:

- “-Recursos para desenvolver a linguagem do deficiente da audiocomunicação: aproveitamento dos restos auditivos; L.S.;
- Respiração e relaxamento;
- Fonemas e cores. Existência de significante e significado de fonemas para o surdo; L.S.;
- Articulação dos fonemas-treinamento fono-articulatório; L.S.;
- Defeitos e correções na emissão de fonemas;
- Programa de linguagem. Montessori; L.S.;
- Organização da linguagem: Chave de Fitzgerald. Língua de Sinais;
- Organização da linguagem do surdo: Método Perdoncini. L.S.”

Excerto 6: Retirado do Diário de classe. Disciplinas: Métodos, Técnicas e Recursos do Ensino para Deficientes da Audiocomunicação I e II, ministradas respectivamente no segundo semestre de 1991 e primeiro semestre de 1992. Fonte: Documentos do arquivo permanente setorial-CE, Departamento de Educação Especial. Caixas 11-13.

As descrições dos conteúdos deixam clara a visão clínico-terapêutica da surdez, constituidora dos sujeitos surdos e de sua educação, apesar de circularem alguns discursos sobre a educação bilíngue e a LIBRAS, atendendo assim a alguns aspectos linguísticos da diferença surda. A Língua de Sinais era vista como um método que facilitava a comunicação, mas não como a primeira língua a ser adquirida pelos surdos. Ela se apresentava como uma ferramenta facilitadora da aquisição da língua oral pelos surdos, e não como um marcador da cultura surda. As pedagogias corretivas e os propósitos da normalização imperavam fortemente na matriz curricular do curso de Educação Especial. Observa-se que essa rede discursiva, mesmo que de forma atenuada, ainda faz parte da constituição desse professor na UFSM. Penso que um dos fatores está relacionado ao *locus* ocupado pela formação, ou seja, estar dentro do campo de saber da Educação Especial.

Outra ação diz respeito à participação no movimento Frente em Defesa da Cidadania para Surdos (Excerto 7), iniciada em 1993 pela ASSM. Com o propósito principal de reivindicar os direitos educacionais que assegurassem uma educação condizente com suas características de “indivíduos bilíngues e biculturais”, os desdobramentos desse movimento levaram a estudos e à constituição do projeto de criação da escola para surdos (Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser), inaugurada no ano de 2001, em nosso município.



Excerto 7: Movimento em defesa da cidadania para o surdo - ASSM Fonte: -Documentos do arquivo permanente setorial-CE. Caixa 13.

Em 1990, a comunidade surda local manifestava sua preocupação com a educação das crianças surdas, a fim de que suas necessidades específicas fossem atendidas. Em ofício expedido ao Departamento de Educação Especial (Excerto 8), essa comunidade solicita a criação de curso para a capacitação de surdos adultos, no que diz respeito ao trabalho com as crianças surdas, abordando as questões relacionadas à língua e cultura dessa comunidade.

“Of. Nº 71/90

Santa Maria, 6 de dezembro de 1990.

Da ASSM

Para o Senhor Chefe do Departamento de Educação Especial

A finalidade deste prende-se ao pedido de que este Departamento ofereça um curso que prepare os surdos adultos pertencentes a esta associação para trabalhar com as crianças surdas, não só a sua língua materna, ou seja, a Língua Brasileira de Sinais, como também a cultura de sua comunidade [...].”

Excerto 8: Transcrição do Ofício Nº 71/90 da Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM) ao Chefe do Departamento de Educação Especial.

Fonte: Documentos do arquivo permanente setorial-CE, Departamento de Educação Especial. Caixa 12.

A partir dos Estudos Surdos em Educação⁵⁸, na década de 1990 do século passado, a racionalidade da diferença surda, com seu potencial político, ganha força no Brasil. É importante lembrar que a Língua de Sinais, em nosso país, circulava já nos anos de 1857, com a chegada de Hernest Huet ao Rio de Janeiro. Ele participou da criação do atual INES, um espaço de educação para surdos que possibilitou a constituição de saberes surdos que, em sua história, influenciaram surdos de outros locais do país.

Retornando à década de 90 do século XX, o que possibilitou o início de grandes movimentos na educação de surdos foi a abertura de espaços em universidades brasileiras para a inserção de pesquisas sobre a surdez e as produções acadêmicas de pesquisadores surdos e ouvintes. Podemos destacar como grupos de pesquisa: o Grupo de Estudos Surdos (GES) constituído na Universidade de Campinas/SP (UNICAMP); o Grupo de Estudos Surdos (GES) na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); o Grupo de Estudos Surdos (GES) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); o Grupo de Estudos sobre Linguagem e Surdez (GELES) na Universidade Federal do Rio de Janeiro; o Núcleo de Pesquisa em Políticas da

⁵⁸ Para Skliar, “os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos” (1998, p.29). O linguista William Stokoe, nos anos de 1960, foi quem provavelmente deu início às pesquisas e produziu teorias no campo dos *deaf studies*, o que levou a dar outro *status* para a Língua de Sinais. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os Estudos Surdos, que entendem a surdez e os surdos dentro do debate das diferenças culturais, foram influenciados pelos pesquisadores que compunham a Linha de Pesquisa Estudos Culturais em Educação (LOPES, 2007b).

Educação de Surdos (NUPPES) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); e o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), formado por pesquisadores de sete universidades localizadas em diferentes municípios do Rio Grande do Sul, atuante até hoje.

A produção acadêmica na área da surdez e educação, os estudos culturais e os estudos surdos constituíram o que podemos considerar como as condições de possibilidade para se pensarem outras práticas pedagógicas de educação de surdos. A produção de outras verdades foi se materializando nos currículos dos cursos de formação de professores para surdos da UFSM.

As contribuições teóricas, estudos e pesquisas significativas que auxiliaram e permanecem contribuindo para o questionamento da constituição dos espaços de formação de professores e de educação dos surdos referem-se às produções dos intelectuais⁵⁹, militantes de causa surda⁶⁰ e integrantes do Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos – NUPPES/UFRGS⁶¹ e, posteriormente, do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – GIPES.⁶²

As pesquisas realizadas nas universidades por esses grupos resultaram em uma vasta produção acadêmica (dissertações, teses, livros e artigos), cujos saberes sobre o surdo e sua educação circulam amplamente em nosso país e foram sendo incorporados aos currículos de formação de professores para surdos na UFSM. Tais produções de saberes também mobilizaram uma força política considerável no Brasil.

⁵⁹ Cito como intelectuais e pesquisadores do Núcleo e do Grupo: Carlos Skliar, Maura Corcini Lopes, Marcia Lise Lunardi, Adriana da Silva Thoma, Gladis Perlin (surda), Marianne Stumpf (surda), Lodenir Karnopp, Madalena Klein, Wilson Miranda (surdo), Liliane Giordani e Ottmar Teske.

⁶⁰ Por exemplo: o reconhecimento da cultura surda, o fortalecimento do movimento de ruptura da visão clínica e patológica do surdo e a constituição de outras verdades no campo da educação de surdos.

⁶¹ O NUPPES foi criado em 1996 no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenado pelo prof. Dr. Carlos Skliar, constituiu-se num espaço de estudo, discussão, pesquisa e produção de conhecimentos, em particular, sobre a educação de surdos. Os pesquisadores priorizavam estudos sobre as propostas políticas e pedagógicas para surdos e as problematizações adjacentes à educação em geral, tais como os Estudos Surdos, articulados com outras áreas do conhecimento, contribuindo para pensar o ser surdo, sujeito de diferença linguística, cultura e identidade própria.

⁶² O GIPES/CNPq, instituído em 2006 e coordenado pelas professoras Dra. Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), iniciou suas atividades realizando a pesquisa: “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”. Essa pesquisa constituiu-se em um “guarda-chuva”, abrangendo várias outras pesquisas e produções pelo Estado. Compõem esse grupo, além dos pesquisadores das duas instituições de ensino superior já mencionadas, pesquisadores da Universidade Federal de Pelotas, da Universidade Federal do Pampa, da Universidade de Santa Cruz do Sul e da Faculdade Cenecista de Osório. Para saber mais sobre as produções e atividades do GIPES, indico a leitura da dissertação de mestrado: *A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos*, de Maricela Schuck, UNISINOS, São Leopoldo-RS, 2011.

Cito o NUPPES, por ser o grupo de pesquisa do nosso contexto, pela proximidade e pela participação de professor da UFSM e por ser um grupo de pesquisa cujos projetos resultaram em produções que circulam amplamente em nosso país, nos cursos de formação de professores, bem como em outros cursos para profissionais que atuam na educação de surdos, tais como o de intérpretes. Muitas dessas produções foram incluídas nas atualizações bibliográficas de disciplinas ministradas pelos professores do Departamento de Educação Especial, da área da surdez, nos cursos de formação de professores para esses sujeitos.

O referido grupo, além da produção acadêmica, desempenhou intensa militância no campo dos Estudos Surdos, contribuindo para alguns avanços sociais, políticos e educacionais no que se refere à causa surda. Juntamente com a FENEIS e a FADERS, pesquisadores e militantes do NUPPES

[...] buscaram articular novas políticas de formação de professores e militantes junto com órgãos representativos do Estado, pela criação de políticas que contemplassem a diferença surda e o direito surdo de ter acesso a uma escola de surdos; lutaram para que os programas televisivos fossem traduzidos; fomentaram a necessidade da divulgação da LIBRAS entre surdos, as escolas e as famílias de surdos; lutaram para que pesquisadores e professores surdos tivessem uma formação sistêmica (LOPES, 2007b, p. 32).

Nessa forma de ver a surdez como uma invenção cultural, o surdo e a surdez não são narrados pelo viés da Educação Especial, mas pelo viés da cultura e da linguística. Assim, são problematizadas as práticas de normalização e correção, tendo como modelo de normalidade o ouvinte. Eventos produzidos a partir dessa concepção problematizam a educação de surdos narrada pela deficiência e dão espaço às questões culturais dessa comunidade surda minoritária.

As necessidades do professor surdo, inicialmente denominado de instrutor de LS, nos espaços educacionais são discursos que circulavam e ainda circulam nas comunidades surdas do Brasil. Em 1999, educadores e lideranças surdas que integravam o NUPPES e a FENEIS, durante o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre-UFRGS, de 20 a 24 de abril, elaboraram o documento: “A educação que nós surdos queremos”. Esse documento, em seus 147 itens, aponta, dentre outras necessidades para atender às diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade: a formação do profissional

instrutor e educador surdo; o currículo da escola de surdos; a oficialização da Língua de Sinais nos municípios, estados e em nível federal⁶³.

A participação dos surdos nesses espaços de discussões e produções acadêmicas coloca-os em outras posições sociais e de escolarização. Com esse empoderamento⁶⁴, os surdos passam a decidir sobre a forma como querem ser narrados e que educação desejam. O documento foi entregue ao Governador do Estado do Rio Grande do Sul em ato oficial, após passeata com aproximadamente 2.000 pessoas presentes no referido congresso.

Lopes (2007b) pondera que a maneira de narrar os surdos a partir da concepção da cultura não iniciou com o NUPPES. Esse movimento já havia sido iniciado em outros locais: no Rio Grande do Sul, na UFSM, e nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. Os movimentos surdos, com participação também de pesquisadores e simpatizantes ouvintes da causa surda, entre outros, no Brasil, são organizações que vêm de mais tempo e que se mobilizam para lutar pelos seus direitos e pensar uma Pedagogia para surdos.

A história da Pedagogia dos surdos mostra suas primeiras evidências ainda nos séculos XVII e XVIII, na França, com os professores surdos do Instituto National de Jeunes Sourds-Muets (INJS). A luta por uma educação da diferença surda na concepção da cultura, cuja Língua de Sinais é um dos marcadores culturais mais importantes, pode ser identificada desde as primeiras manifestações e formas de governar os surdos, considerando ou não o uso dessa língua.

Em alguns países, como França, Dinamarca, Estados Unidos, Itália, Finlândia e Brasil, muitas organizações (em forma de associações, federações, etc.) e movimentos surdos foram tendo visibilidade no decorrer da história. Não pretendo, nem faz parte do foco de minha pesquisa, relatar e problematizar tais organizações e eventos. Porém, penso que, por considerar nessa Pedagogia da diferença/Pedagogia surda as questões culturais e, portanto, a Língua de Sinais como um dos marcadores, se faz necessário mostrar como se deu seu desenvolvimento, fortalecimento e inclusão nos currículos. É importante salientar o papel desempenhado pelas

⁶³ É importante lembrar que nessa data muitos municípios e estados já haviam criado normativas para atender à demanda do reconhecimento da LIBRAS.

⁶⁴ Empoderamento (empoderar-se) significa dar, devolver ou tomar poder a quem desejar ter a liberdade de decidir e controlar seu próprio destino com responsabilidade e respeito ao outro. A ideia de empoderamento representa importante papel na mobilização, possibilitando superar (individual ou coletivamente), num jogo permanente de poder, a dependência social e a dominação política. Significa ocupar espaços de decisões.

associações/organizações de surdos no Brasil quanto à manutenção e à ampliação da Língua de Sinais.

As associações de surdos em nosso país, consideradas instituições de ordem beneficente, cultural, educacional, desportiva, recreativa e de assistência social, apresentam, entre tantas outras, as seguintes finalidades: possibilitar interações entre as pessoas surdas na comunidade surda e na sociedade; incentivar atividades culturais e educacionais; estabelecer convênios; incentivar a organização de bibliotecas; realizar e participar de eventos, promovendo cursos, conferências e palestras que objetivem a divulgação da cultura surda e da Língua de Sinais no âmbito municipal, estadual, nacional e internacional; participar oficialmente dos congressos internacionais, nacionais, estaduais e municipais de surdos, bem como dos eventos que tratam dos interesses e da educação; promover a formação, informação e conscientização dos surdos para que se tornem efetivamente comprometidos e militantes da entidade, inclusive pelo uso e divulgação de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; reivindicar e promover, em todas as esferas do poder público, o que for necessário para a inserção dos surdos na sociedade (Comunidade Surda de Jundiaí, 2013, e Associação de Surdos de Minas Gerais, 2013).

A Associação Brasileira de Surdos-Mudos, fundada em 1930 por um pequeno número de surdos, ex-estudantes do Grêmio do INES, no Rio de Janeiro, sem estatuto e já desativada, pode ser considerada a primeira associação criada no Brasil. Na época, os ex-estudantes organizavam diversas modalidades esportivas e competiam com várias escolas ouvintes. Em 16 de maio de 1953, com a ajuda de uma professora de surdos, Dona Ivete Vasconcelos, um grupo de surdos da Congregação de Surdos do Rio de Janeiro (Alvorada), fundou a Associação de Surdos do Rio de Janeiro. Ao retornarem para suas cidades de origem em cada estado do Brasil, os ex-estudantes sugeriram a formação de outras associações para congregar os surdos e permitir-lhes um intercâmbio cultural, esportivo, social, assistencial e educacional, visando a organizá-los e integrá-los à sociedade. Essa iniciativa deu origem à criação de outras associações pelo país.

As Associações de Surdos são consideradas espaços importantes para a constituição da identidade cultural surda, bem como para a expansão da LIBRAS, possibilitando a aquisição e o aprendizado por todos os seus membros e familiares surdos e ouvintes. Por ser uma língua viva, está em plena ampliação mediante a invenção de novos sinais.

Essas associações, juntamente com outras entidades (por exemplo, a FENEIS) e profissionais vinculados à educação de surdos, promoveram movimentos sociais e políticos que alavancaram o processo de reconhecimento e oficialização da LIBRAS como língua oficial no Brasil. Isso deu origem a uma série de normativas de fundamental importância para o reconhecimento, aperfeiçoamento, divulgação e ensino da Língua de Sinais nos cursos de formação de professores e o uso dessa língua em espaços escolares. Tais normativas possibilitaram a criação dos cargos de intérprete e professor de LIBRAS, e essas relações de saber/poder são visíveis na forma de leis e decretos governamentais.

Com a crescente discussão, os discursos sobre o bilinguismo ganham força e este passa a ser considerado como a concepção mais adequada para a educação de surdos. A proposta de educação bilíngue para surdos foi entendida como uma refutação à prática clínica terapêutica e como uma valorização da diferença linguística desses sujeitos. Com isso, vivenciamos, nos anos finais da década de 1990 e na década de 2000, o festejo, a difusão e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS⁶⁵, em um período marcado pela busca e o direito de acesso ao conhecimento por meio da LIBRAS, bem como pela criação de mais escolas para surdos⁶⁶. Propagam-se projetos e cursos de Língua de Sinais e de intérpretes, e cria-se o cargo do intérprete de LIBRAS⁶⁷.

Os movimentos sociais e políticos dos surdos demonstraram força na luta por uma educação almejada pela comunidade surda e na oficialização da LIBRAS. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e o Art. 18 da Lei 10.098, torna obrigatória a inserção de conhecimentos de LIBRAS

[...] 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 (BRASIL, 2013).

⁶⁵ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 - Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil.

Decreto nº 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, 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. Presidência da República – Casa Civil.

⁶⁶ Por exemplo, a “Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cósér”, escola de surdos inaugurada em 7 de março de 2001 no município de Santa Maria (RS).

⁶⁷ Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010 - regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Presidência da República – Casa Civil.

Essa medida governamental suscitou mudanças ou, pelo menos, adequação nos currículos de formação de professores e de outros profissionais para a inclusão de disciplinas que abordem conhecimentos sobre a Língua de Sinais. Com a normativa do Decreto 5.626, que torna obrigatórios os conhecimentos de LIBRAS nos cursos de magistério, licenciaturas e fonoaudiologia, a demanda de professores de LIBRAS é imensa. Desse modo, o Decreto apresenta um capítulo (Capítulo III) para a Formação de Professor de LIBRAS e do Instrutor de LIBRAS. Com tal medida, em 2006, a UFSC cria o primeiro curso de graduação de Letras/Libras, modalidade a distância, com nove polos, distribuídos em vários estados do país, em instituições federais de ensino superior, sendo a UFSM uma delas.

A presença do curso de Letras/Libras em nossa instituição deu mais visibilidade às questões da diferença cultural/linguística das pessoas surdas no contexto institucional de educação na UFSM. Isso repercutiu tanto na administração central, mantenedora do convênio com a UFSC, quanto no Centro de Educação local de formação do professor de Letras/Libras. Estiveram envolvidas diretamente duas professoras da área da surdez, do Departamento de Educação Especial⁶⁸, o que proporcionou, nesse espaço, amplas discussões, principalmente sobre diferenças entre as atuações do professor formado em Letras/Libras e do professor formado no curso de Educação Especial para atuar em propostas de educação bilíngue para surdos. Essas discussões foram pertinentes não apenas aos professores da área da surdez, mas principalmente aos demais professores do referido Departamento, considerando-se que é composto por dois grupos distintos de professores: professores formados para atuar na área do déficit cognitivo, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e professores formados para atuar na área da surdez.

Esse curso de Letras/Libras produziu efeitos positivos também no curso de Educação Especial. Os saberes constituídos pelos professores a partir das experiências vivenciadas em práticas bilíngues no referido curso passam a fazer parte

⁶⁸Dos atuais professores da disciplina de Libras na UFSM vinculados ao Departamento de Educação Especial, duas professoras são formadas em Educação Especial e foram tutoras no curso, e duas são formadas em Letras/Libras, polo UFSM.

dos discursos em disciplinas que abordam as temáticas em educação de surdos trabalhadas no curso de Educação Especial.

Tais eventos e movimentos apresentados anteriormente serviram e ainda servem de baluarte para a manifestação e organização de uma educação balizada na diferença surda. Os estudos sobre as diferenças culturais e linguísticas dos surdos, que demandam também uma Pedagogia da diferença, não são algo recente no mundo e no Brasil. No decorrer dos tempos, encontramos diversos registros que tratam da história da educação de surdos e da luta pelo pleno reconhecimento de sua língua natural, a Língua de Sinais, e pelo direito de serem pertencentes e produtores de uma cultura própria, de construírem identidade(s) surda(s), de assumirem o papel de agentes no processo educacional de seus pares, de lutar por uma Pedagogia e currículos que contemplem e produzam sujeitos da diferença.

Com o enfoque dado à Língua de Sinais na educação dos surdos, as discussões e a busca pela implementação de uma educação bilíngue ganham ênfase nos espaços de formação de professores e educação de surdos. O discurso médico, ou seja, a visão clínico-terapêutica da surdez que se apresentava ainda fortemente como um regime de verdade nesses espaços, no final dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, esmaece e dá espaço para entrada do discurso da educação bilíngue para surdos.

A proposta de educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKLIAR, 1999).

O referido autor diz que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio de duas línguas. O reducionismo da compreensão da concepção bilíngue de educação em método de ensino limita-se simplesmente ao uso da língua portuguesa e da Língua de Sinais na educação de surdos. Assim,

[...] corre-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em mais um dispositivo pedagógico 'especial', em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngüe pode-se transformar numa 'neo-metodologia' colonialista, positivista, ahistórica e despolitizada (SKLIAR, 1999, p.7).

Emerge um discurso enaltecedor sobre as Pedagogias aqui nomeadas como Pedagogia da diferença/Pedagogia surda/Pedagogia bilíngue. Essas Pedagogias

ganham força discursiva no interior dos currículos de formação de professores para surdos e nas escolas de surdos. Analisando os discursos dessas pedagogias, trago a seguir algumas problematizações.

Parto da ideia de que a diferença é irreduzível e de que a Pedagogia é um campo de disciplinamento e normalização. A questão é: como podemos aproximar diferença e Pedagogia? Aproximá-las seria o mesmo que capturar a diferença. Significa aprisioná-la, pedagogizá-la. No currículo, a diferença passa a fazer-se problema para nós, pois o currículo contribui para fazer do *outro* um diferente, e aí é que se torna um problema, ou um perigo (VEIGA-NETO, 2002). Se ele mesmo produz esse *outro*, como pensar no currículo a diferença?

Morais (2008), na sua pesquisa de mestrado, observou como os professores surdos e ouvintes estavam “narrando noções etimológicas que foram produzidas ao longo da educação de surdos, e como essas noções foram engendrando-se, constituindo-se no que hoje se convencionou chamar ‘Pedagogia da Diferença’” (p. 10). A autora problematiza como o termo (noção) *Pedagogia da Diferença* vem produzindo, ou não, espaços de resistência dentro dos currículos das escolas de surdos. “De que forma essa ‘Pedagogia’ foi inventada como ‘uma verdade’ ou, por que não dizer, uma ‘novidade’, nova(idade) na educação dos surdos” (MORAIS, 2009, p. 16). A autora percebeu que, quando se trata de Pedagogia da Diferença, se fala de mais uma invenção metodológica, mais uma mudança curricular do que de uma mudança epistemológica. Pergunto-me: tem como pensar de forma separada metodologias e currículos dos discursos?

Considero interessante observar que, em muitas escolas de surdos, o bilinguismo se “emaranha” com a questão da diferença por ainda não haver um entendimento epistemológico desse conceito. Muitas vezes, a ideia do bilíngue, por atribuir a questão da Língua de Sinais a elementos culturais, é significada como “Pedagogia da Diferença”. Esse movimento acaba por enclausurar a diferença numa matriz puramente metodológica (MORAIS, 2008).

As normativas que trazem como obrigatoriedade a LIBRAS em alguns cursos garantem ou buscam para os professores e fonoaudiólogos um conhecimento mínimo sobre a existência do surdo como um sujeito da diferença linguística. Em disciplinas, geralmente de 30 a 60hs/a, não há como estabelecer uma relação de saber/poder que garanta aos surdos o direito de serem ensinados em sua língua. Cabe lembrar que, no curso de Educação Especial-UFSM, atualmente são ofertadas quatro disciplinas

de LIBRAS com uma carga horária total de 120hs/a, o que garante o mínimo de conhecimento dessa língua. O Departamento de Educação Especial oferece a disciplina de LIBRAS aos demais cursos de licenciatura e ao curso de Fonoaudiologia com uma carga horária de 30 a 60hs/a, bem como a outros cursos de graduação da UFSM, na forma de DCGs.

O currículo entendido como “um conjunto articulado e normatizado de saberes” (COSTA, 2001, p.41) pode capturar a diferença, transformando-a, portanto, em mais uma metodologia, usando esse espaço para dar visibilidade à diferença, por meio de conteúdo (disciplinas) que falam a respeito dela, neste caso, da diferença linguística do surdo.

Os diferentes movimentos exercidos pela educação para governar o aluno mostram que não há sobreposição de uma Pedagogia em relação às outras Pedagogias; o que há são eminências que conferem a cada uma um jeito de conduzir as crianças, e o que ocorre é uma atualização nas formas de disciplinar, de normalizar, de governar. Novas relações de poder são estabelecidas, técnicas de condução (governo) de si e dos outros são constantemente atualizadas.

Apesar de a circulação da produção intelectual, anteriormente mencionada, suscitar discussões entre alguns professores do referido curso e demais profissionais que atuavam na educação dos surdos em Santa Maria, a estrutura curricular e as orientações pedagógicas seguiram os princípios de uma Pedagogia reabilitadora, de cunho corretivo e terapêutico. O curso de Educação Especial, na década de 1990, constituía-se por um currículo atravessado pela representação clínica da educação, pelos jogos de poder disputados entre otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos e psicólogos, os quais tentavam instituir um campo de saber que legitimasse esse poder, mediante um currículo que prescrevesse e indicasse como lidar com a deficiência. Os *experts* nessa área, chamados de educadores especiais, deveriam corrigir, recuperar e reabilitar os surdos (LUNARDI, 2003). Assim, podemos entender que os próprios profissionais da Educação Especial também legitimavam esse campo de saber.

Embora a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 determinasse em seu Art. 207 que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, o ensino, ou seja, a transmissão de conhecimentos, ainda figurava como uma função tradicional e

exercida pela Universidade. Assim sendo, o programa curricular do curso estava embriagado por um conjunto de prescrições que “ensinavam”, ao futuro professor, métodos, técnicas e recursos para reabilitar, corrigir, normalizar o sujeito deficiente. A atividade de extensão exercida com a comunidade surda nos espaços do CACEE possibilitava uma maior aproximação com a realidade educacional e de escolarização dos surdos, suscitando constantes embates no meio acadêmico.

Retomando a análise dos materiais da pesquisa que fazem parte dos discursos que circulavam no meio acadêmico de formação de professores para surdos, trago para discussão as questões relacionadas à inclusão de conteúdos referentes a uma proposta bilíngue de educação nos currículos da UFSM.

Em 2002, pela Lei N° 10.436, o Governo Federal reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, garantindo que:

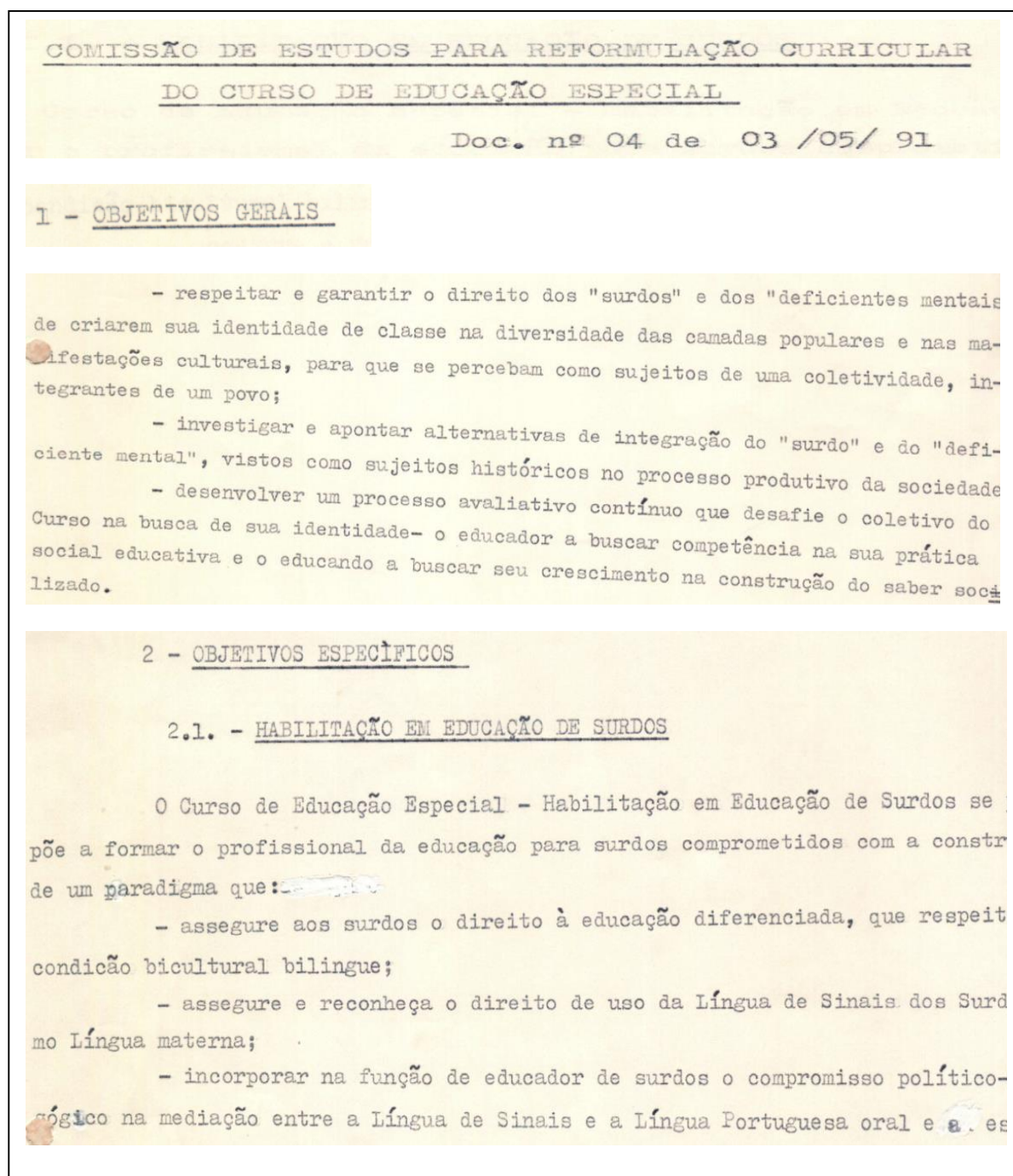
O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais-Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs, conforme legislação vigente (BRASIL, Art. 4º).

Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que normatizou também a Lei N° 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelecendo normas gerais e critérios para promover a acessibilidade das “pessoas portadoras de deficiência”, tratando, em seu Art. 18, da “... formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, língua de sinais e guias-intérpretes”.

Apesar de o governo estabelecer tais normativas apenas na década de 2000, no que determinam tais leis, o Departamento de Educação Especial já vinha desenvolvendo práticas pedagógicas que, de certa forma, atendiam a essas necessidades. Documentos como o do Excerto 5, quando em discussão em reunião do colegiado, conforme Ata 60/1993, concluem que “é imprescindível, na educação de surdos, a inclusão de instrutores surdos, para ministrarem Língua de Sinais Brasileira”. No Excerto 9, a “comissão de estudos para reformulação curricular do curso de educação especial”, em maio de 1991, ressalta a importância de assegurar “aos surdos o direito à educação diferenciada, que respeite a condição bicultural/bilíngue”, “que reconheça o direito do uso da Língua de Sinais” e “incorpor[e]

na função de educador de surdos o compromisso político-pedagógico na mediação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa oral e escrita”.

Considerando o exposto nos parágrafos anteriores, geravam-se tensionamentos, e o ambiente departamental da Educação Especial da UFSM vivia em constantes embates discursivos.



Excerto 9: Reformulação Curricular. Fonte: Documentos do arquivo permanente setorial-CE, Departamento de Educação Especial. Caixa 13.

Há uma pluralidade de normativas do governo (discursos oficiais), postas em circulação nesses últimos anos, que tratam do surdo e de sua educação. Algumas delas foram barganhadas pelas lutas dos movimentos surdos. Tais documentos nem sempre seguem uma mesma formação discursiva⁶⁹, refletindo diferentes tonalidades. Os diferentes tons discursivos usados, tais como deficiente auditivo, portadores de necessidades especiais, diferentes, surdos, etc. produzem diferentes práticas pedagógicas decorrentes desses discursos.

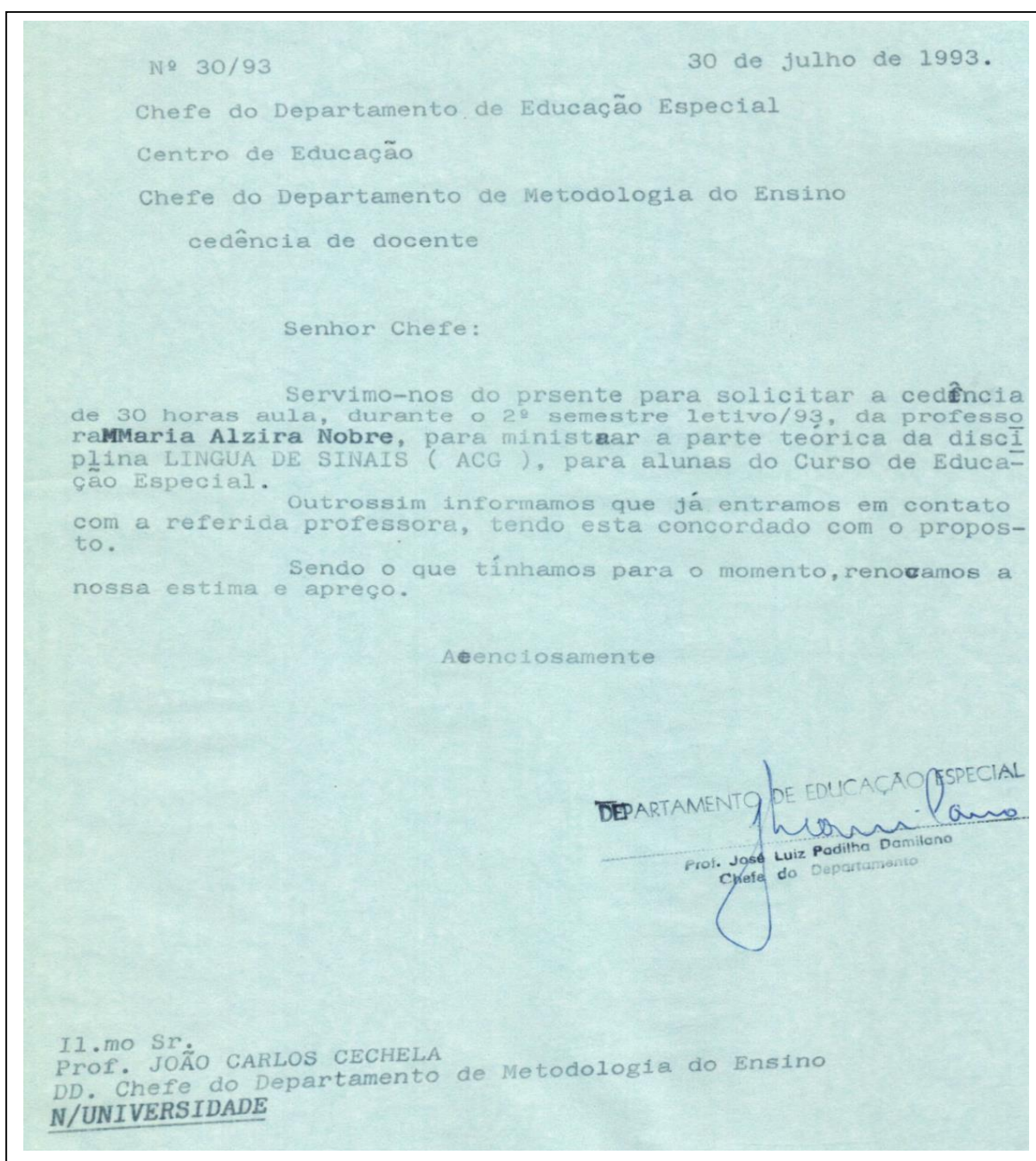
Como não se chegava a um consenso em relação aos discursos sobre a formação do professor para surdos, e com as diferentes tonalidades ideológicas e políticas presentes nos “discursos oficiais” (normativas governamentais), a organização de uma nova grade curricular para o curso de Educação Especial tornava-se problemática. Várias foram as organizações de comissões para discutir e propor um novo projeto de curso - em 1991 (Excerto 9), em 1995 (Of. Nº31/95 da chefia do Departamento) e em 2002 (Portaria Nº16/2002-CE) -, concretizado em 2004 e tendo pequenas adaptações em 2008. Esse é o último currículo de curso, que vigora até hoje.

O tempo levado para a implementação de um novo, ou melhor, atualizado currículo pode ser considerado como um elemento indicativo das tensões vividas entre os professores do Departamento ao discutirem sobre o perfil do egresso, os discursos que constituem o professor e a constituição do aluno considerado da Educação Especial. Não estou julgando isso como negativo; ao contrário, considero de uma grande produtividade. Isso mostra que os currículos não são inertes, são espaços em constante movimento e atualizações, espaços de tensionamento e de produções, espaços de um constante vir a ser. Os Excertos 8 e 5 mostram-nos que os saberes constituídos pelos professores e suas atualizações, a partir dos discursos que circulam nos espaços acadêmicos, com suas produções e publicações, atualizam suas práticas pedagógicas, produzindo outras constituições de conteúdos propostos nas disciplinas.


Práticas pedagógicas que buscavam atender a algumas necessidades referentes à educação e formação de surdos eram postas em circulação desde o início


⁶⁹ Formação discursiva como um conjunto de enunciados submetidos às mesmas regras, às mesmas regularidades. Regras essas entendidas como sendo as condições de existência de um determinado objeto, de um conceito, de temáticas em determinado tempo/espaço, como, por exemplo, a classificação dos surdos como deficientes, anormais, diferentes. São os efeitos de discursos sociais e historicamente determinados.


da década de 1990. Aos alunos do curso, eram oferecidas disciplinas na modalidade de ACGs para dar conta de suprir conhecimentos básicos da Língua de Sinais, condição fundamental para pensar e iniciar uma proposta pedagógica que atendesse aos princípios da educação bilíngue, o que podemos ver nos documentos do Excerto 10 e do Excerto 11.




Excerto 10: ACGs: Língua Brasileira de Sinais. Fonte: Documentos do arquivo permanente setorial-CE, Departamento de Educação Especial. Caixa 17.

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
		1.1.2.20.02 Oferta por Curso					
Período: 2. Semestre de 1997							
Curso: 631 - Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais							
Código	Turma	Nome Disciplina				Período	Idea
ACG067	10	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS I				95	
	Dia Semana	Hora Inicio	Hora Fim	Data Inicio	Data Fim	Tipo Aula	Num
	QUI	17:30:00	19:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Teórica	
	SEX	17:30:00	21:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	
ACG067	10	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS I					
	Dia Semana	Hora Inicio	Hora Fim	Data Inicio	Data Fim	Tipo Aula	
	QUI	17:30:00	19:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Teórica	
	SEX	17:30:00	21:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
		1.1.2.20.02 Oferta por Curso					
Período: 1. Semestre de 1998							
Curso: 631 - Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais							
Código	Turma	Nome Disciplina				Período	Idea
ACG067	10	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS I					
	Dia Semana	Hora Inicio	Hora Fim	Data Inicio	Data Fim	Tipo Aula	
	SEG	13:30:00	16:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Teórica	
	TER	15:30:00	17:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
		1.1.2.20.02 Oferta por Curso					
Período: 1. Semestre de 1999							
Curso: 632 - Educação Especial - Hab. Deficientes da Audiocomunicação							
Código	Turma	Nome Disciplina				Período	Idea
ACG067	12	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS I				99	
	Dia Semana	Hora Inicio	Hora Fim	Data Inicio	Data Fim	Tipo Aula	Num
	TER	18:30:00	20:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Teórica	
	TER	20:30:00	22:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	
	QUI	18:30:00	20:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	

		UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
		1.1.2.20.02 Oferta por Curso					
Período: 1. Semestre de 1999							
Curso: 631 - Educação Especial - Habilitação Deficientes Mentais							
Código	Turma	Nome Disciplina				Período	Idea
ACG067	10	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS I					
	Dia Semana	Hora Inicio	Hora Fim	Data Inicio	Data Fim	Tipo Aula	
	QUI	13:30:00	15:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Teórica	
	QUI	15:30:00	19:30:00	01/01/2002	01/01/2002	Prática	

Excerto 11: ACGs: Língua Brasileira de Sinais. Fonte: SIE – Sistema de Informações Educacionais da UFSM, 1997, 1998 e 1999.

Como ainda não havia normativas para atender a essas necessidades de fazer circular tais conhecimentos e não tínhamos os cargos de instrutor surdo (professor) e de intérprete de LIBRAS, usávamos outras estratégias. No começo, o acesso dos alunos do curso a esses conhecimentos dava-se pela participação em projetos que possuíam recursos para o pagamento de instrutores e intérpretes de LIBRAS (início dos anos de 1990) e, posteriormente, por meio de Pró-Labore (1994-1995).

Observamos, no Excerto 11, que a partir dos anos de 1997 as ACGs de Língua Brasileira de Sinais se tornaram praticamente disciplinas permanentes no currículo, pois a demanda por parte dos alunos do curso de Educação Especial (todos frequentavam a ACG) e também o interesse de outros alunos da UFSM eram significativos. O atendimento a essa demanda foi possível com abertura de concurso para professor substituto. Isso, de certa forma, garantia a oferta da disciplina, bem como o acesso e a permanência do primeiro aluno surdo a frequentar o curso de Educação Especial na instituição, no período de 2002-2006. Essas práticas possibilitaram a criação dos cargos efetivos, na UFSM, de professor de Língua Brasileira de Sinais (primeiro professor efetivado em 05/08/2009) e de tradutor intérprete de Língua de Sinais (primeiro efetivado em 29/01/2010).

Até o presente momento, vimos que, no decorrer dos anos de 1986 a 2003, alguns professores do Departamento de Educação Especial, integrantes da comunidade surda, profissionais surdos e ouvintes de escolas e instituições locais, bem como pessoas da comunidade ouvinte, envolvidos com a causa surda, realizaram uma significativa mobilização em busca de uma educação para surdos que atendesse às suas diferenças. Tais mobilizações, juntamente com outros movimentos que ocorriam no Brasil, principalmente no Rio Grande do Sul, produziram uma rede de conhecimentos/saberes e normativas que possibilitaram compor a matriz curricular atual do curso de Educação Especial na UFSM.

3.2 Currículo atual do curso de Educação Especial: Discursos da Diversidade

Nesta subunidade, analisarei o currículo do curso de Educação Especial da UFSM que está em vigor desde 2004. Iniciarei de forma muito breve, trazendo alguns autores que me ajudaram a pensar sobre elementos da história da educação, da invenção dos currículos e da formação de professores.

Foi na Modernidade, em nossa cultura ocidental, que a educação se institucionalizou, ganhando os espaços das escolas (LEITE, 2009). Com isso, uma série de práticas (discursos) pedagógicas foi inventada para melhor conduzir os indivíduos e a população. Termos como *educação*, *instrução*, *disciplina*, *currículo* e

formação são alguns dos principais conceitos que se articulam e passam a fazer parte dos discursos nas instituições escolares.

No mundo ocidental, a concepção de prática educativa mais antiga remonta a 2.500 anos. Sua emergência deu-se na Grécia Antiga, mas ainda vigora, apesar das transformações fundamentais sofridas. A educação, enquanto arte, pode ser considerada a mais remota, e a atividade do educador está associada a uma *téchne* (do grego, traduzida como “arte” ou “técnica”). Podemos encontrar, nas obras de Platão (*A República*) e de Aristóteles (*A Política*), a arte (*téchne*), que se diferencia da ciência (*epistème*) e da prática (*práxis*). “A função própria da arte é reproduzir a ordem natural, eliminando as imperfeições, tanto quanto possível, nos limites estreitos da ação humana” (TARDIF, 2008, p.158).

Iniciando nos escritos de Platão, passando pelo ideário de São Tomás de Aquino (base para a doutrina católica da educação e da Pedagogia) e chegando a Rousseau, com *Emílio*, o objetivo da educação é o mesmo da natureza. A educação é uma arte. A arte educativa deve imitar a natureza; o educador deve deixar a criança desenvolver-se conforme seu processo natural. “O educador não é um cientista, pois seu objetivo não é conhecer o ser humano, mas agir e formar, no contexto específico de uma situação contingente, seres humanos concretos, indivíduos” (ibid. p.159).

A educação, que insurge como técnica guiada por valores, começa a descortinar-se no século XVII, e seu ápice se dá no século XIX e na primeira metade do século XX. Isso ocorre em função do desenvolvimento das ciências físico-matemáticas e da concepção moderna de subjetividade. Surge uma divisão ideológica: de um lado, o positivismo, o empirismo, o cientificismo e o tecnocratismo; de outro, o subjetivismo, a vivência pessoal, o existencial, o relativismo moral. Aqui a prática educacional tanto é uma ação guiada por normas e interesses quanto uma ação técnica e instrumental, com base em conhecimentos como: leis da aprendizagem e ciência do comportamento. Concretiza-se o modelo ideal de professor proposto pela Escola Nova, fundamentado nas ciências da educação e principalmente na psicologia.

A educação moderna pode ser conceituada como uma série de mecanismos úteis para a constituição disciplinar de sujeitos individualizados, sob condições institucionalizadas no interior de uma matriz de relações de poder. A educação diz respeito à sujeição, à disciplina. Expressando o pensamento foucaultiano, este:

[...] concebe a comunicação, particularmente no interior das instituições, como uma outra possível técnica de poder. Educar é sujeitar professores e alunos a poderosas técnicas hierárquicas de vigilância, exame e avaliação que os constituem como objetos de conhecimento e sujeitos que conhecem (DEACON & PARKER, 2002, p.103).

As interpretações sobre a educação nos discursos pós-estruturalistas situam, num primeiro plano, a ênfase na diferença. É um movimento de pensamento, um movimento de desconstrução, que retrata as rupturas. Dá as costas às metanarrativas e aos discursos unificados em geral. Aqui, o poder confere um papel menos universal e mais local. “Enquanto para a teorização crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica; para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades” (SILVA, 2002, p. 252). A educação é um dispositivo central na tarefa de disciplinarização, normalização, regulação e governabilidade das populações e das pessoas. Segundo Foucault (2009),

[...] em escala mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas opções e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2009, p.44).

Segundo o pensamento foucaultiano, conforme a aula inaugural no Collège de France, educação significa um campo de ações onde se relacionam saber e poder. Foucault é contundente ao fazer o seguinte questionamento:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2009, p.44-45).

Isso nos leva a entender o sistema de ensino como um sistema de sujeição. Os cursos de formação de professores para surdos da UFSM são um campo de saber/poder que permitem pensar a sujeição desses profissionais da educação.

Pensando sobre os saberes que constituem a formação do professor, entendendo-os como sendo temporais, porque eles se constituem por meio do tempo, da história de vida escolar do professor e de sua própria história de ser professor, das práticas profissionais, de um devir, de um saber experiencial, particular, contingente. A

experiência não é vista como um acontecimento, “mas o que nos acontece. Duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é, para cada qual, sua, singular...” (LARROSA, 2002b, p.27).

Os saberes desses profissionais da educação são vistos como plurais e heterogêneos, situados e personalizados. São temporais porque adquiridos ao longo dos tempos, da própria história de vida do professor e de sua vida escolar. Portanto, os saberes não são constituídos, em sua totalidade, a partir de um curso inicial de formação. São temporais, pois os primeiros anos de prática profissional adquirem o sentimento de competência na sua rotina de trabalho. Os saberes são plurais e heterogêneos porque “não formam um repertório de conhecimentos unificados”, não são constituídos apenas em torno de uma disciplina, de uma concepção de ensino.

Os professores utilizam diferentes teorias, técnicas e práticas, conforme a necessidade que julgam ter seu alunado. Os saberes constituídos pelos professores não são reduzidos ao estudo da cognição ou do pensamento desses profissionais. Estes têm uma história de vida, experiências, são atores sociais, têm suas culturas, têm um corpo, uma personalidade.

Para reconstituir os fundamentos epistemológicos da profissão docente, são exploradas outras possibilidades nas últimas décadas. Tardif (2008) menciona o trabalho desenvolvido nos Estados Unidos, que consiste na elaboração de um repertório de conhecimentos baseados no estudo dos saberes profissionais dos professores, tal como os mobilizam e os utilizam em seus trabalhos cotidianos e nos diferentes contextos. Esses professores são vistos como colaboradores, ou melhor, coelaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais, junto com pesquisadores das universidades. Portanto, buscam teorizar suas práticas e formalizar seus saberes.

As produções acadêmicas, advindas das pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação e nos grupos de pesquisas, das experiências dos professores e das comunidades surdas, constituem um denso corpo discursivo nos espaços de formação de professores.

Os saberes que constituem os processos de formação de professores instituem os diferentes currículos. Entenda-se currículo como um campo constituído de subjetividades, de identidades, que deve ser visto como um discurso capaz de nos constituir enquanto sujeitos.

[...] como um campo contestado, disputado e conflitivo, portanto, um espaço privilegiado de relações de poder. Cabe ressaltar que essas relações não se processam simplesmente por meio de formas homogêneas, repressivas, proibitivas; elas também se dão de formas benéficas, ou seja, heterogêneas, produtivas, provocativas (LUNARDI-LAZZARIN e MAROSTEGA, 2012).

O currículo aqui é compreendido não como um espaço flexível, mas como um espaço moldador de sujeitos. Um currículo que se molda num mundo em constante mudança.

Analiso os currículos como práticas discursivas, no sentido de uma representação que se inventa e (re)inventa a todo instante, como um campo discursivo cujas tramas se dão nas relações de poder e saber, numa constante disputa nos espaços de contribuição para a objetivação do professor para surdos. Influencia, assim, as constituições de identidades tanto de curso quanto de professor e aluno surdo.

Ao tomar-se o currículo como um objeto a ser analisado, busca-se evidenciar verdades produzidas nesse campo que são frutos dos discursos históricos, temporais, e resultados de experiências que produzem determinados discursos. Elas estão presentes sob a forma de conhecimentos de diferentes áreas do saber, que constituem, circulam e são apresentadas nas diferentes normativas estabelecidas por órgãos governamentais e pelas políticas educacionais. Essas verdades são efeitos das relações de poder que legitimam e deslegitimam, autorizam e desautorizam, incluem e excluem, estabelecendo lugares e espaços, firmando e reafirmando identidades. As lutas constantes que envolvem professores do Departamento de Educação Especial, a comunidade surda e a comunidade acadêmica das diferentes épocas e áreas envolvidas com a questão da educação do aluno surdo têm contribuído consideravelmente com as invenções e (re)invenções curriculares, apresentadas nos diferentes momentos históricos de formação do professor para surdos nos cursos implementados pela UFSM.

Os currículos são invenções, construções históricas de produção de verdades cuja finalidade é disseminar e controlar saberes, possibilitando, assim, a produção teórica que irá conduzir, direcionar e intervir na formação do professor. O currículo é uma invenção que não só inventará um jeito de ser professor, mas também um jeito de ser surdo. Na perspectiva de análise do discurso, entendo o currículo como uma invenção, um artefato de subjetivação. Assim, os currículos inventam os sujeitos da

Educação Especial, incluindo aí os surdos, ainda nomeados alunos da Educação Especial⁷⁰, e os professores que irão atuar na educação desses alunos.

Considera-se que “aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’” (POPKEWITZ, 2002, p.174). Por isso, ao olhar para o último currículo construído, após duas décadas sem apresentar outra grade curricular, mas considerando as atualizações descritas anteriormente, analiso a constituição do currículo em vigor desde 2004.

Podemos perceber que o atual curso apresenta uma matriz curricular que está alinhada às propostas de inclusão. A atual Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforça a ideia da abrangência da Educação Especial como sendo

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.13).

O documento reitera que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, “promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, aos transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades/superdotação”. O professor, para atuar na Educação Especial,

deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p.17-18).

⁷⁰ Conforme consta nas “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, do CNE/CEB/MEC. Aprovado em 03/06/2009. Diz o “Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular [...]”, e o Art. 4º complementa, dizendo: “Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I-Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial [...]” (BRASIL, Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17).

O atual currículo mostra exatamente isso, quando vemos nele uma matriz que constitui um professor mais generalista. Seguindo na investigação, um exercício mais detalhado de análise do currículo em vigor (2004-2008) levou-me a evidenciar três grandes constatações: 1- Ampliação dos discursos pedagógicos; 2- Diminuição dos discursos das diferentes categorias da deficiência; 3- Ampliação dos discursos da surdez.

Ao analisarmos as disciplinas que constituem o último currículo, percebemos que há uma ampliação dos discursos pedagógicos em relação aos discursos da Educação Especial. Observando o Gráfico: Deslocamentos de Campos de Saber (p.90), visualizamos que os conteúdos para a formação geral de professor são em maior quantidade em relação aos conteúdos da formação do educador especial. Esses conteúdos, que são trabalhados nas disciplinas do núcleo pedagógico (Quadro 1.4, p. 82) e tratam principalmente dos fundamentos da educação e das metodologias de ensino, são pensados para aluno ditos “normais”.

Os discursos das disciplinas que compõem o núcleo pedagógico do curso de Educação Especial são os mesmos da matriz curricular do curso de Pedagogia, não levando em conta as especificidades e as diferenças dos sujeitos da Educação Especial. Considerando que o educador especial é um professor e, portanto, que tais conteúdos pedagógicos devem fazer parte de sua formação, quero dizer com isso que o núcleo pedagógico da matriz presente neste currículo versa sobre o desenvolvimento e os processos de ensino e aprendizagem para a criança normal, definindo, assim, padrões da normalidade. A forma como está constituído o currículo vigente leva-me a entender que há uma replicação de disciplinas ministradas na Pedagogia e na Educação Especial.

No atual currículo, os discursos sobre a Educação Especial na formação do professor desta área estão organizados em núcleos, conforme quadro abaixo:

Disciplinas da Educação Especial	
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL Total de Carga Horária: 375	-Fundamentos da Educação Especial I e II
	-Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem
	-Avaliação em Educação Especial (aumento da carga horária de 45 para 60h/a em 2008)
	-Processos Investigativos em Educação Especial
	-Trabalho de Final de Curso
	-Dificuldades de Aprendizagem

CATEGORIA – DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM Total de Carga Horária: 240	-Alternativas Metodológicas para o Aluno com Dificuldade de Aprendizagem
	-Estágio Supervisionado/Dificuldade de Aprendizagem
CATEGORIA – DÉFICIT COGNITIVO Total de Carga Horária: 255	-Déficit Cognitivo (incluída em 2008)
	-Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo
	-Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo
CATEGORIA – SURDEZ Total de Carga Horária: 450	-Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo
	-LIBRAS I, II, III e IV
	-Ensino da Língua Portuguesa para Surdos
	-Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos (incluída em 2008)
	-Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo
	-Estágio Supervisionado/Surdez

Fonte: Elaborado pela autora, com base no currículo do curso de Educação Especial 2004-2008.

Esse quadro ajuda-nos a perceber a formação do educador especial nas diferentes categorias da deficiência. Podemos constatar que há uma diminuição dos discursos das diferentes categorias da deficiência, em comparação com o curso anterior (C4). Conforme observamos na apresentação do currículo de 1984-2003 – Quadro 1.3, neste curso, o aluno optava pela formação em Deficientes Mentais - DM (hoje nominado Déficit Cognitivo) ou em Deficientes da Audiocomunicação -DA (Surdez). Nos dois primeiros anos, as disciplinas básicas eram as mesmas para as duas categorias, e a formação da parte específica para DM e DA dava-se em turmas separadas. O total de horas-aula do C4 é de 3.690 h/a e, para cada categoria, é de 1.530 h/a. Isso representava 41,46% das disciplinas do curso, ou seja, esse percentual dizia respeito aos conteúdos específicos para a formação do professor para surdos (D.A.) e o mesmo percentual para a formação do professor para o Déficit Cognitivo (D.M.).

No C5 (curso atual), a carga horária que corresponde aos discursos da Educação Especial é de 1.320 h/a, o que representa 42,30% das disciplinas do curso, com uma carga horária total de 3.120h/a, ficando 1.800h/a para a formação pedagógica geral, ou seja, não pensada especificamente para o aluno da Educação Especial. Essa percentagem (42,30%) é a soma das disciplinas que formam o

professor da Educação Especial, com formação em três categorias: Dificuldades de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez.

Dos conhecimentos específicos do campo de saber da Educação Especial, isto é, das 1.320 h/a do C5, 375h/a (representam 28,40% das disciplinas do campo de saber da Educação Especial, ou 12,02% do montante da carga horária do curso) são destinadas para os conteúdos referentes aos Fundamentos da Educação Especial. Para a categoria da Dificuldade de Aprendizagem, são 240h/a (o que representa 18,18 % das disciplinas do conhecimento específico do campo da Educação Especial, ou 7,69% do total do curso).

Os conhecimentos sobre o aluno que apresenta Déficit Cognitivo ocupam 255h/a (o que representa 19,31% das disciplinas do conhecimento específico do campo da Educação Especial, ou 8,17% do total do curso). Na categoria Surdez, a carga horária que constitui os discursos de formação do professor para surdos no referido curso é de 450h/a (o que representa 34,09% das disciplinas do conhecimento específico, campo da Educação Especial, ou 14,42% do total do curso).

Com isso, quero mostrar os espaços ocupados no curso de Educação Especial (C5) em relação à formação pedagógica, que não é pensada para o aluno da Educação Especial e que representa 57,70% do total da carga horária; e a diminuição dos conhecimentos da Educação Especial Geral (Fundamentos da Educação Especial) e de suas categorias (Dificuldades de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez). Essa análise da quantidade de horas-aula despendidas para a Educação Especial e suas categorias em relação à pedagogia geral, mostra as relações de poder e de saberes dos discursos da área da educação especial e de suas três categorias, que estão representadas na forma de disciplinas. Desse modo, constata-se que no C5 há uma ampliação dos discursos pedagógicos. Com isso, não quero dizer que os discursos pedagógicos não sejam necessários, pois, considerando-se que o educador especial é um professor, e não um clínico, tais discursos são fundamentais. A questão é que esses discursos não são abordados, pensados, produzidos para o aluno da Educação Especial, e sim para o aluno da escola regular. Portanto, os conteúdos trabalhados no grupo de disciplinas gerais do núcleo pedagogia reforçam os princípios da normalização, com seus discursos de padrões e normas preestabelecidos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno sujeito da escola regular. Sinto nos currículos uma fragilidade ao tratarem dos aspectos pedagógicos para atender às

necessidades do aluno surdo, considerando suas diferenças, não só linguísticas, mas principalmente nos processos de ensino e aprendizagem.

Ao analisarem-se o grupo das disciplinas que constituem o educador especial, as dividimos em núcleos: um geral e um para cada categoria de alunos (Dificuldades de Aprendizagem, Déficit Cognitivo e Surdez). Conforme o programa das disciplinas do PPP do C5, as matérias do núcleo comum (375h/a) tratam basicamente dos Fundamentos da Educação Especial, que proporcionam ao aluno “conhecimentos teórico-práticos sobre a evolução histórica da educação especial no mundo e no Brasil, as políticas públicas e legislação, as necessidades educativas especiais no contexto escolar e as modalidades de atendimento” (p.s/n). Os Fundamentos Neurológicos têm como objetivo “relacionar a organização neural com a aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor e reconhecer seus distúrbios” (PPP, 2004, p.s/n). As disciplinas que reportam sobre os processos investigativos e a avaliação em Educação Especial propõem aos alunos conhecimentos “os tipos e abordagens da pesquisa” (PPP, 2004, p.s/n) e “conteúdos teóricos bem como vivências práticas que subsidiem o conhecimento do aluno com necessidades educacionais especiais no que se refere ao processo de avaliação escolar” (PPP, 2004, p.s/n).

Depois desse panorama geral sobre os discursos produzidos na e sobre a Educação Especial, a formação do professor nesse curso é objetivada pelos discursos e conhecimentos presentes em disciplinas específicas para cada categoria. Na categoria da Dificuldade de Aprendizagem (240h/a), a disciplina de Dificuldades de Aprendizagem trata basicamente dos diferentes fatores que interferem na aprendizagem do aluno. Construir “conhecimentos para a identificação de alunos com dificuldades de aprendizagem” (PPP, 2004, p.s/n), implementar “atividades de mediação de conhecimentos” (PPP, 2004, p.s/n), “subsidiar o professor da sala de aula” (PPP, 2004, p.s/n) e “acompanhar os resultados junto aos alunos” (PPP, 2004, p.s/n) são alguns dos objetivos da disciplina de Alternativas Metodológicas para o Aluno com Dificuldades de Aprendizagem. Essa disciplina prepara para o estágio com tais alunos. Como última disciplina dessa categoria, o Estágio Supervisionado/Dificuldades de Aprendizagem oportuniza ao futuro professor de Educação Especial “atuar pedagogicamente, avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socioculturais, cognitivos, lingüísticos, emocionais e psicomotores” (PPP, 2004, p.s/n), bem como “atuar pedagogicamente, avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias” (PPP, 2004, p.s/n).

As disciplinas que constituem a categoria da Educação Especial: Déficit Cognitivo abarcam uma carga horária de 255h/a, distribuídas em três matérias: Déficit Cognitivo (incluída em 2008), Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo e Estágio Supervisionado/Déficit Cognitivo. A primeira aborda conhecimentos sobre esse aluno e as questões de seu desenvolvimento. Como foco principal da disciplina de Alternativas Metodológicas para o Aluno com Déficit Cognitivo, estão os conteúdos que tratam da identificação, análise e seleção de metodologias de ensino a serem trabalhadas, de acordo com as áreas de desenvolvimento (cognição, psicomotricidade, linguagem e socioafetividade) e as modalidades de atendimento. A última disciplina dessa categoria refere-se ao Estágio Supervisionado. As aulas práticas e teóricas aqui desenvolvidas tratam da atuação pedagógica, “avaliando o contexto escolar para as transformações necessárias” (PPP, 2004, p.s/n), e de “atuar pedagogicamente, avaliando o processo de aprendizagem do aluno, considerando os aspectos socioculturais, cognitivos, linguísticos, emocionais e psicomotores” (PPP, 2004, p.s/n).

As disciplinas de Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo, LIBRAS I, II, III e IV, Ensino da Língua Portuguesa para Surdos, Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos (incluída em 2008), Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo e Estágio Supervisionado/Surdez constituem o núcleo da categoria da Surdez na Educação Especial, apresentando um aumento significativo de carga horária em relação às demais categorias.

A primeira disciplina aborda conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico do surdo, a aquisição da língua de sinais como primeira língua e sua importância no desenvolvimento cognitivo do aluno. As disciplinas de LIBRAS I, II, III e IV proporcionam aos alunos do curso de Educação Especial um conhecimento básico, teórico e prático referente a essa língua. É impossível, em 120h/a, formar alunos com domínio e fluência em LIBRAS suficientes para estabelecer uma comunicação eficiente com os alunos surdos. Mesmo entendendo que a fluência em LIBRAS não é objetivo dessas disciplinas, pois isso fica a cargo do curso de Letras/LIBRAS, vejo certa fragilidade aí, pois os alunos egressos do curso necessitam dominar essa língua para atender às exigências de uma proposta bilíngue de educação.

A disciplina de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos objetiva proporcionar aos alunos do curso “a compreensão da significação da língua portuguesa para os

surdos, elucidando aspectos relevantes da produção textual desta comunidade” (PPP, 2004, p.s/n). Já Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos (incluída em 2008) proporciona aos alunos a construção de conhecimentos sobre a compreensão do surdo como um sujeito da diferença cultural. O objetivo da disciplina Alternativas Metodológicas para o Aluno Surdo é propor aos alunos uma reflexão “sobre as concepções metodológicas, abordando a importância da educação bilíngue na educação dos surdos e apontar estratégias pedagógicas” (PPP, 2004, p.s/n). Finalizando, o Estágio Supervisionado/Surdez oportuniza a construção de saberes a partir da atuação pedagógica e acompanhamento no processo de aprendizagem desses alunos em contexto escolar (escola de surdos e escola de ouvintes onde está inserido esse aluno). Observamos, em relação às outras duas categorias, uma ampliação dos discursos da surdez.

Percebemos claramente a diferença de carga horária na categoria da Surdez. É inevitável levantar a seguinte questão: por que foram ampliadas as h/a para a surdez e diminuídas as das outras categorias? O período entre 1984-2004, conforme já vimos, foi de efervescência, de tensão nos espaços da educação de surdos, na comunidade surda e nos grupos de pesquisa dessa área. Os discursos que tratam a surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência, fizeram com que a área da surdez tivesse um poder, uma expressão bem maior em relação às outras categorias. Esses saberes/conhecimentos expressam-se na forma de poder pelo maior número de horas-aula ocupadas no curso e de novas disciplinas implementadas cujo objetivo é minimizar a fragilidade sobre os discursos da diferença surda na formação de professores nesta área, no currículo atual do Curso de Educação Especial-Diurno/UFSM.

Ao analisar os programas das referidas disciplinas, posso constatar que a formação do educador especial constitui um professor generalista, que entende um pouco de tudo e que está alinhado às políticas de inclusão, às exigências da educação para todos, pautada nos discursos da diversidade e atendendo às normativas governamentais. A Resolução CNE/CEB⁷¹ nº 2 (2001) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Em seu Art. 2º, diz que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para

⁷¹ CNB/CEB - Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O atual curso, que apresenta uma matriz curricular, está de acordo com as propostas de inclusão, reforçando, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a ideia de abrangência da Educação Especial como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado” e, ainda, “orienta o processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (p.13). O documento reitera que a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, do Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Brasília, 2013, em seu Capítulo 4, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, nomeia os alunos da Educação Especial que receberão atendimento educacional especializado como “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” e considera “alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial”. Portanto, o aluno surdo é denominado pelos discursos presentes nos discursos governamentais.

O Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, estabelecendo que:

Art. 1º [...] § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola [...] (BRASIL, p.160, 2013).

O documento determina que o atendimento educacional especializado deve ser institucionalizado no projeto pedagógico da escola de ensino regular, prevendo “outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, p. 165, 2013), além de recursos multifuncionais,

matrícula, cronograma de atividades aos alunos da Educação Especial e professores para o exercício da docência do AEE.

Quando o documento nos diz que o trabalho da Educação Especial (AEE) “deve integrar a proposta pedagógica da escola”, deixa claro que as práticas pedagógicas aqui desenvolvidas devem ser pensadas pelo “espelhismo da normalidade” (FERRE, p.197, 2001), isto é, pelo modelo pedagógico pensado para os sujeitos ditos da normalidade, da escola regular. Os documentos, ao tratarem os surdos como “alunos com deficiência” e colocar o papel do tradutor e intérprete de LIBRAS como um profissional de apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção, não reconhecem a língua de sinais como a primeira língua a ser adquirida pelos surdos.

A presença do intérprete de LIBRAS nas escolas e universidades auxilia, mas não dá conta de todas as questões da diferença surda - questões que vão além do aspecto linguístico. O profissional intérprete é apenas um dos efeitos das conquistas das lutas dos surdos e de professores envolvidos nessa área enquanto militantes que ajudaram a produzir verdades sobre a surdez como categoria cultural e identitária.

Somente a presença do intérprete na sala de aula não cria as condições fundamentais para uma proposta bilíngue de educação como a possibilidade de promover as diferenças surdas com maior amplitude, proporcionando o acesso aos conhecimentos e conteúdos escolares em LIBRAS e que a língua portuguesa seja aprendida como segunda língua. “Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo do outro” (LOPES, 2007, p.23). Compactuo com Lopes (2007) que a diferença não pode ser enquadrada em categorias e nomeada; não pode ser capturada pelas malhas do poder. Assim, o conjunto de práticas discursivas nos referidos documentos governamentais levam a entender e colocar os surdos como um sujeito da diversidade, e as questões da diferença⁷² são esmaecidas. Lopes (2007), parafraseando Ferré (1995), descreve a diversidade como sendo:

[...] uma marca visível no corpo, ou seja, a cor dos cabelos, dos olhos, a deficiência física, a altura, a falta de audição, de visão, etc. A diversidade, sendo uma marca no corpo, reduz o potencial arrebatador da diferença a algo variável, de densidade e probabilidades calculáveis (Burbules, 2003). A redução da diferença na diversidade, portanto, banaliza o potencial político da diferença, não creditando nela a força que ela possui para romper com o instituído e com a ordem dada (LOPES, 2007, p. 21).

⁷² Aqui não entendida como sinônimo de diversidade.

Outra orientação em relação à formação de professores para atuarem na perspectiva da educação inclusiva, encontramos na Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta diz que “as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais”.

Se a escola inclusiva dá conta da educação dos alunos considerados diversos que, com atendimento especializado, adaptações curriculares e práticas pedagógicas desenvolvidas por alguns professores da escola, se tornam aprendentes, questiono-me: seriam esses os alunos da Educação Especial? Não seriam classificados como especiais os alunos que, mesmo com as condições apresentadas acima, não atingem um nível de escolarização de qualidade, condição básica para serem entendidos como alunos da inclusão escolar (e não somente social)? Se esse é o papel da Educação Especial - preocupar-se com os alunos deficientes, e quero dizer aqui que isso é fundamental -, pergunto-me: a formação do professor para surdos, considerando-os como sujeitos da diferença e não da deficiência, deve permanecer no campo da Educação Especial? O que caracteriza o educador especial hoje no C5? O que dá identidade para a Educação Especial?

Penso que se faz necessário retomar as discussões sobre a identidade do curso e talvez questões como: quem é o sujeito da Educação Especial nos dias de hoje, considerando as políticas de educação inclusiva? Qual o perfil do egresso? Quais os discursos que devem constituir o currículo e subjetivar esse professor? Essas questões devem entrar nas discussões para a atualização do curso de Educação Especial na UFSM, emergindo frente aos discursos circulantes nas normativas e políticas governamentais e nos espaços educacionais, para atendermos à educação para todos, às políticas de inclusão e pensarmos numa educação de qualidade que atenda às necessidades dos alunos considerados da Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, ou talvez seja melhor dizer para iniciar outros movimentos, apresento minhas considerações e questionamentos. Propus-me a descrever e a analisar os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos e a problematizar o campo da Educação Especial como *locus* de formação do professor para surdos. Trouxe para minha pesquisa a discussão sobre os espaços ocupados para a formação do professor de surdos na UFSM, ou seja, no campo da Educação Especial, tendo como questão central: *quais discursos e como esses constituíram os currículos de formação de professores da Educação Especial para alunos surdos na UFSM?* Realizei uma busca histórica não só dos discursos corporificados nos currículos dessa instituição, que forma professores desde a década de 1960, mas também dos discursos presentes em materiais e outras práticas pedagógicas que deram visibilidade aos conhecimentos/saberes, às normativas e às relações de saber/poder que objetivaram/objetivam o aluno e o professor da Educação Especial.

Mostrei que, em diferentes momentos históricos, os discursos que constituíram/constituem os currículos de formação do professor para surdos na UFSM foram e são fortalecidos ora pelos discursos da saúde, ora pelos discursos da Pedagogia, ora pelos da Educação Especial. O movimento de um campo para outro não ocorreu de forma linear; enquanto um foi ganhando força, o outro foi esmaecendo. Portanto, não ocorreram rupturas, e sim a condução de uma matriz curricular de um curso para o outro, com adaptações, entendendo-se aqui como matriz uma teia discursiva, uma teia de práticas alinhadas a normativas, comportamentos, conhecimentos, saberes e relações de poder.

Cada campo produziu uma forma de nomear, descrever, classificar e conduzir os alunos da Educação Especial e a formação de professores na UFSM. Diferentes formações discursivas foram sendo incorporadas aos currículos, produzindo outras práticas pedagógicas, indo das pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas ao que hoje denominamos pedagogia da diversidade e pedagogia bilíngue para surdos.

A trajetória mostra as diferentes pedagogias que constituíram o professor e os surdos. Os currículos analisados, capturados pelas pedagogias disciplinares e

corretivas, apresentaram alguns movimentos que chegaram ao que hoje constituem o currículo atual.

Constatei no currículo em vigor, reformulado em 2004 e 2008, que há uma ampliação dos discursos pedagógicos e uma diminuição dos discursos das diferentes categorias da deficiência. Esse curso foi capturado pelas normativas e políticas da educação inclusiva, atendendo aos propósitos da diversidade, que opera como uma categoria de inclusão, onde todos cabem, banalizando-se o conceito de diferença. Vejo aqui a inclusão como categoria includente, como uma forma de vida do presente, como uma forma de distribuição geográfica, espacial, econômica, de trabalho, em que a inclusão captura a todos e opera pela diversidade.

Essa ampliação dos discursos pedagógicos e a diminuição dos discursos da Educação Especial trouxeram-me alguns questionamentos: apesar de ampliarem o discurso, pois temos mais clareza de que somos professores e não clínicos, esses discursos pedagógicos não mostram como pedagogicamente o sujeito surdo aprende, como ocorrem seus processos de constituição da linguagem e do pensamento, de sua constituição linguista, que são diferentes das dos outros alunos.

Também não apontam (nos discursos da pedagogia) práticas pedagógicas de atuação com esse aluno, entendendo-o como sendo diferente culturalmente, que tem uma língua própria e que se sente diferente. Penso ser esse um dos aspectos a serem considerados nos currículos que formam o professor para surdos. Esses discursos ocupam um significativo espaço no currículo, e os discursos da diferença surda estão fragilizados no currículo atual do curso de Educação Especial da UFSM.

Os tensionamentos dos discursos que compõem a diversidade têm sido tão eficientes que capturaram todos para dentro dele, ao ponto de incluir pessoas com as mais diferentes características, desde aquela que, com uma metodologia diferenciada, uma adaptação curricular, passa a aprender até aquela que possui mais comprometimento e não aprende o suficiente para dar sequência à escolarização. Talvez sejam estes últimos os alunos da Educação Especial, que necessitam de práticas educacionais diferenciadas por não aprenderem ao mesmo tempo em que outros alunos. No entanto, todos esses são considerados alunos da inclusão e, portanto, da diferença/diversidade, incluindo-se os surdos, fragilizando práticas pedagógicas que promovam a diferença e significando as marcas existentes e manifestadas dentro da cultura surda.

Se o curso atual ampliou os discursos pedagógicos e diminuiu os discursos da Educação Especial, pergunto-me: o que difere o professor da Educação Especial do pedagogo, que poderá ter em seus currículos algumas disciplinas sobre esses alunos? Atualmente, os pedagogos são convocados a se atualizarem para receberem os alunos da educação inclusiva, pois é de responsabilidade da escola apresentar as atualizações, tanto físicas quanto de recursos humanos, para receber esses alunos.

A imersão nos materiais analisados, ou seja, nos currículos de formação de professores para surdos na UFSM, levou-me a entender que os currículos que constituíram historicamente o atual curso de Educação Especial na UFSM, para se manterem no contexto político e educacional atual, necessitam dos discursos da diversidade para o enquadramento político e educacional dos sujeitos surdos. Isso significa que os tensionamentos sobre a diferença circundantes nas últimas décadas, que de alguma maneira estão presentes nos últimos dois currículos, não rompem com discursos audistas e da deficiência, mantendo os surdos no contexto da Educação Especial.

Constatei também que, no atual currículo (C5), há uma expressividade maior dos espaços (carga horária) ocupados pela categoria da Surdez em relação às outras duas apresentadas. Isso nos mostra que o espaço da Educação Especial já não mais comporta a formação do professor para surdos. Mesmo esse significativo aumento de carga horária, as atualizações discursivas e a criação de novas disciplinas, que visam a formar um professor bilíngue para surdos, não são suficientes. Da mesma forma, também não são suficientes a inclusão de intérpretes de LIBRAS e as adaptações curriculares propostas pelas normativas governamentais, considerando-se a complexidade da inclusão dos surdos entre ouvintes e a proposta de promover a diferença surda. A educação de surdos segue na matriz discursiva da Educação Especial.

A comunidade surda e os pesquisadores dessa área tensionam o entendimento da área da surdez, constituindo discursos fortemente pautados na diferença, não só linguística, mas cultural. A diferença está associada à subjetividade na constituição do sujeito, que não se traduz apenas na palavra *surdo*, mas nos modos de vida, na forma de ser. Essa é, portanto, uma questão antropológica. Ao conviver com sua comunidade, o surdo reconfigura-se, pois a diferença da surdez em relação às demais categorias é que o indivíduo surdo tem uma identidade antropológico-cultural, específica, ou seja, ela não é a mesma do ouvinte, não se localiza na

mesmidade. Ao inscrevê-lo na Educação Especial, o registro se dá pelo viés da diversidade. Assim, tal comunidade e pesquisadores envolvidos com a causa surda problematizam o campo da Educação Especial como *locus* de formação e educação desse sujeito, exatamente por pensar na contramão da Educação Especial. E esta é a grande questão: como vamos pensar a surdez pelo viés da diferença se estamos inseridos numa matriz discursiva do campo da Educação Especial e das normativas atuais, que entendem a diferença e a diversidade como sinônimos?

O discurso da diferença surda entrou no currículo e no corpo docente pelos discursos, principalmente, da língua de sinais. Focar essa questão como central leva-me a perceber que há uma fragilidade na formação do professor de surdos pela insuficiência de outros conhecimentos e saberes sobre a diferença surda.

Concluindo este trabalho de tese, onde me propus a descrever e analisar os discursos que constituem os currículos de formação de professores para surdos e problematizar o campo da Educação Especial como *locus* de formação de professor para surdos, como continuidade de meus estudos e atividades no curso, levanto algumas questões. Penso que é fundamental discutirmos, no Departamento de Educação Especial, primeiro: qual é a matriz curricular discursiva para a formação do professor da Educação Especial? Considerando que os currículos analisados mostraram que a constituição histórica do atual curso de Educação Especial na UFSM, para manter-se no contexto político e educacional atual, necessita dos discursos da diversidade para o enquadramento político e educacional dos sujeitos surdos, e tendo em vista que a Educação Especial está alinhada aos discursos da inclusão pelo viés da diversidade e que o surdo é sujeito da diferença antropológico-cultural, faço a segunda pergunta: o campo da Educação Especial deve continuar sendo o *locus* da formação de professores para surdos?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da Pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ASMG.-Associação de Surdos de Minas Gerais. Disponível em: <<http://www.asmg.org.br>>. Acesso em 14 Março 2013.

BRASIL. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2007.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº2 de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. (CNE Câmara de Ensino Superior)

BRASIL. **Parecer Nº848/72** - Conselho Federal de Educação.

BRASIL. **Resolução Nº7/72**-Conselho Federal de Educação.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº5/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

BRASIL/MEC/SEESP: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 02 Out. 2013.

BRASIL. (2013) Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>> Acesso em 20/03/2013>.

BRASIL. **Decreto Nº5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 4/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**-Conselho Nacional de Educação-Ministério da Educação, Brasília, 2013.

BRASIL. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP (Secretaria de Educação Especial atual SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), Brasília-Janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 16 Jun. 2014.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença**: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; GARCIA, Regina Leite (orgs). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução: Ingrid Müller Xavier; revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org) Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (org). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CSJ-**Associação e Clube dos Surdos de Jundiaí**. Disponível em:<http://csjonline.web.br.com/assoc_estadobrasil.htm>. Acesso em 14 Março 2013.

DELEUZE, Gilles. **Post-scriptum sobre as sociedades de controle**. Conversações: 1972-1990. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. Tradução de Peter Pál Pelbart

DEACON, Roger & PARKER, Ben. **Educação como sujeição e como recusa**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002. P. 97-110

DUSSEL, Inés & CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. Tradução: Cristina Antunes. São Paulo: Editora Moderna Ltda., 2003.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. **Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta**. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (orgs). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault**. In: AMARAL, Luciano Oliveira (org.) Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.123-151.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault**. In: AMARAL, Luciano Oliveira (org.) Estudos do discurso: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, cap. 5, p.123-151.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 32ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

_____. **Os Anormais.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Microfísica do poder.** Organização e Tradução de Roberto Machado. 26ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Beata Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c

_____. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 18ª edição. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 20ª reimpressão. São Paulo: Edições Graal Ltda, 2010.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** 8ª edição. São Paulo-SP: Editora Ática, 2003.

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

HOUAISS, Antônio (1915-1999) e VILLAR, Mauro de Salles (1939-). **Dicionário Houaiss da língua portuguesa,** elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª edição com a nova ortografia da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em 16 Nov. 2012.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 3ª ed. revisada. Campinas, São Paulo. Autores Associados. 2012. (Coleção educação contemporânea).

KARNOPP, Lodenir Becker e QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tecnologias do eu e educação.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos.* 5ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes: 2002a.

LARROSA, Jorge. **Nota sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação (ANPEd), nº19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002b.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 5ª ed. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2008.

LOPES, Maura Corcini (org.) **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012. p: 5-6

LOPES, Maura Corcini. **Escola bilíngue para surdos**. In: LOPES, Maura Corcini (org.) **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012. p: 132-139

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade**. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007a.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Das Fragilidades e das Possibilidades de Transitar na Fronteira da Inclusão/Exclusão: A Produção da Diferença no Discurso Curricular**. In: FORTES, Vanessa Gadelha e RECHICO, Cinara Franco (orgs). **A Educação e a Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise e MAROSTEGA, Vera Lucia. **Identidade, Cultura e diferença: elementos para pensar a educação de surdos**. In: LOPES, Maura Corcini (org). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2012. p.119-129.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. Revisão da tradução de Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e política públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2011.

MORAIS, Mônica Zavacki de. **Formação rizomáticas da diferença**: narrativas para produção da Pedagogia surda. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

MORAIS, Mônica Zavacki de e LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Pedagogia e diferença**: capturas e resistências nos discursos curriculares da educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva e KLEIN, Madalena (orgs.). Currículo e avaliação: a diferença surda na escola. Santa Cruz do Sul – RS: EDUNISC, 2009.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da LIBRAS no Brasil. **Revista: ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, nº02, p.292-302, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR, Carlos (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PORTOCARRERO, Vera. **Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem**. Disponível em: <http://www.pgfil.uerj.br/pdf/publicacoes/portocarrero/portocarrero_04.pdf>. Acesso em 13 Ago. 2014.

Projeto **Pedagógico do Curso de Licenciatura de Educação Especial** – Noturno. UFSM, 2009. Disponível em: <www.ufsm.br>. Acesso em 16 Out. 2013 .

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Processo e produto na educação de surdos. Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 1993.

RAMPELOTTO, Elisane Maria. **Mesmidade ouvinte & alteridade surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2004.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, Gilmar & TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Temas & Educação)

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selves**: psicologia, poder e subjetividade. Tradução: Arthur Arruda Leal Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUCK, Maricela. **A educação dos surdos no RS: currículos de formação de professores de surdos**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O adeus às metanarrativas educacionais**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

SKLIAR, Carlos. **Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade**. In: SKLIAR, Carlos (org). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2ºv.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?**. Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. In: Ponto de Vista, Florianópolis, nº 05, p.37-49, 2003.

STOKOE, W.C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 1960.

SOUZA, Donaldo Bello de; CARINO, Jonaedson. (orgs.) **Pedagogo ou professor: o processo de reestruturação dos cursos de Educação no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Escola básica na virada do século: cultura, política e educação. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol?** In: VEIGA-NETO, A. (org). Crítica pós estruturalista e educação. Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades**. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículos e diferença. **Educação e Sociedade**. São Paulo-SP: n. 79, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2 julho/dezembro, 1996, p.161-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade**. In: COSTA, Marisa (org.). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. In:VERVE: **Revista Semestral do NU-SOL** - Núcleo de Sociabilidade Libertária. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, PUC-SP. Nº20, outubro 2011, p.121-135, semestral. ISSN 1676-9090.

WOODWARD, J. C. Jr. **Signs of changer: historical variation in american sign language**. Sing Language Studies, 1976.

WRIGLEY, Owen. **The politics of Deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXO I

Figura A: Curso de Pedagogia-Habilitação Magistério para as Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Fonte: Digitalizado do Manual de Orientação do Currículo do Curso, aprovado pelo C.E.P.E. na Sessão 258ª, em 23/02/84. Parecer nº010/84.

6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO					
CÓDIGO DO CURSO/OPÇÃO : 622		CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA HAB.: MAGIST. PARA AS SÉRIES INIC. DO 1º GRAU E MATÉRIAS PEDAG. DO 2º GRAU			
D I S C I P L I N A S					
C Ó D I G O		(T - P) Cr	C.H. SEMES.	TIPO	N O M E
NOVO	ANTIGO				
I - SEQUÊNCIA ACONSELHADA:					
1º Semestre					
ADE 102	EDU 124	(4 - 0) 4	60	OBR	Metodologia Científica
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física
EPS 101	EPB 101	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros A
EPS 109	FIL 121	(4 - 0) 4	60	OBR	Sociologia Geral
FIP 117	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia Geral
FIP 303	FIL 312	(4 - 0) 4	60	OBR	Psicologia das Relações Humanas
FUE 106	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Teoria da Educação
LTV 107	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa I
MFG 133	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Morfofisiologia dos Sistemas
2º Semestre					
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física
EPS 102	EPB 102	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros B
FUE 107	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Filosofia da Educação
FUE 108	---	(6 - 0) 6	90	OBR	História da Educação
FUE 109	---	(2 - 0) 2	30	OBR	Orientação Educacional e Vocacional
FUE 110	---	(7 - 0) 7	105	OBR	Psicologia da Educação I
FUE 111	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Sociologia da Educação
LTV 108	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa II
3º Semestre					
ADE 204	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia da Pesquisa Educacional
ADE 205	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional
ADE 310	EDU 329	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I
EPS 208	HIS 215	(4 - 0) 4	60	OPT	História da Cultura
FUE 212	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Biologia da Educação
FUE 214	---	(5 - 0) 5	75	OBR	História da Educação: Educação Brasileira
FUE 215	---	(5 - 0) 5	75	OPT	Sociologia da Educação: Educação Brasileira
FUE 216	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia da Educação II
FUE 301	EDU 303	(4 - 0) 4	60	OPT	Ética Profissional
LTE 221	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental I

7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO					
CÓDIGO DO CURSO/OPÇÃO : 622		CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA HAB.: MAGIST. PARA AS SÉRIES INIC. DO 1º GRAU E MATÉRIAS PEDAG. DO 2º GRAU			
D I S C I P L I N A S					
C Ó D I G O		(T - P) Cr	C.H. SEMES.	TIPO	N O M E
NOVO	ANTIGO				
4º Semestre					
ADE 206	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II
EDE 210	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem
EDE 211	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Introdução ao Estudo do Excepcional
EDE 212	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Problemas da Aprendizagem
FUE 213	---	(5 - 0) 5	75	OPT	Filosofia da Educação: Educação Brasileira
FUE 217	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Orientação Educacional e Ocupacional
LTE 344	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental II
MEN 231	---	(4 - 3) 5	105	OBR	Didática I
MEN 232	---	(5 - 0) 5	75	OBR	Bases Teóricas da Alfabetização
NPS 201	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Neuropsicologia
5º Semestre					
ADE 312	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
MEN 340	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Métodos e Processos de Alfabetização I
MEN 342	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia do Ensino das Artes Plásticas no C.A.
MEN 343	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia do Ensino da Expressão Dramática no C.A.
MEN 344	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia do Ensino da Música no C.A.
MEN 345	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia do Ensino da Educação Física no C.A.
MEN 355	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no C.A. I
6º Semestre					
LTV 310	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Literatura Infantil
MEN 341	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Métodos e Processos de Alfabetização II
MEN 352	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia do Ens. das Ciências Físicas e Biológicas no C.A. I
MEN 353	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia do Ensino da Matemática no C.A. I
MEN 354	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais no C.A. I
MEN 356	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no C.A. II
7º Semestre					
MEN 415	---	(3 - 4) 5	105	OBR	Didática II
MEN 416	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia do Ens. das Ciênc. Físicas e Biológicas no C.A. II
MEN 417	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia do Ensino da Matemática no C.A. II
MEN 418	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia do Ensino dos Estudos Sociais no C.A. II
MEN 421	---	(3 - 4) 5	105	OBR	Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I
8º Semestre					
MEN 422	---	(4 - 16) 12	300	OBR	Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II
MEN 425	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Prática de Ensino na Escola de 2º Grau

ANEXO II

Figura B: Curso de Pedagogia-Habilitação de Magistério para a Pré-Escola e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Fonte: Digitalizado do Manual de Orientação do Currículo do Curso, aprovado pelo C.E.P.E. na Sessão 258ª, em 23/02/84. Parecer nº010/84

6

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO									
CÓDIGO DO CURSO/OPÇÃO : 621		CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA HAB.: MAGIST. PARA A PRE-ESCOLA E MATÉRIAS PEDAG. DO 2º GRAU							
D I S C I P L I N A S									
C Ó D I G O		(T - P) Cr	C.H. SEMES.	TIPO	N O M E				
NOVO	ANTIGO								
I - SEQUÊNCIA ACONSELHADA:									
1º Semestre									
ADE 102	EDU 124	(4 - 0) 4	60	OBR	Metodologia Científica				
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física				
EPS 101	EPB 101	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros A				
EPS 109	FIL 121	(4 - 0) 4	60	OBR	Sociologia Geral				
FIP 117	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia Geral				
FIP 303	FIL 312	(4 - 0) 4	60	OBR	Psicologia das Relações Humanas				
FUE 106	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Teoria da Educação				
LTV 107	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa I				
MFG 133	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Morfossociologia dos Sistemas				
2º Semestre									
CEF 100	---	(0 - 2) 1	30	OBR	Educação Física				
EPS 102	EPB 102	(2 - 0) 2	30	OBR	Estudo de Problemas Brasileiros B				
FUE 107	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Filosofia da Educação				
FUE 108	---	(6 - 0) 6	90	OBR	História da Educação				
FUE 109	---	(2 - 0) 2	30	OBR	Orientação Educacional e Vocacional				
FUE 110	---	(7 - 0) 7	105	OBR	Psicologia da Educação I				
FUE 111	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Sociologia da Educação				
LTV 108	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Comunicação em Língua Portuguesa II				
3º Semestre									
ADE 204	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Metodologia da Pesquisa Educacional				
ADE 205	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Métodos Quantitativos em Pesquisa Educacional				
ADE 310	EDU 329	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau I				
EPS 208	HIS 215	(4 - 0) 4	60	OPT	História da Cultura				
FUE 212	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Biologia da Educação				
FUE 214	---	(5 - 0) 5	75	OBR	História da Educação: Educação Brasileira				
FUE 215	---	(5 - 0) 5	75	OPT	Sociologia da Educação: Educação Brasileira				
FUE 216	---	(6 - 0) 6	90	OBR	Psicologia da Educação II				
FUE 301	EDU 303	(4 - 0) 4	60	OPT	Ética Profissional				
LTE 221	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental I				

7

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - CENTRO DE EDUCAÇÃO

CÓDIGO DO
CURSO/OPÇÃO : 621

CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA PLENA
HAB.: MAGIST. PARA A PRÉ-ESCOLA E MATÉRIAS PEDAG. DO 2º GRAU

D I S C I P L I N A S

C Ó D I G O

NOVO ANTIGO

(T - P) Cr

C.H.
SEMES.

TIPO

N O M E

4º Semestre

ADE 206	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau II
ADE 207	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia da Interação Escola-Comunidade
EDE 210	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Bases Psicopedagógicas da Aprendizagem
EDE 211	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Introdução ao Estudo do Excepcional
EDE 212	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Problemas da Aprendizagem
FUE 213	---	(5 - 0) 5	75	OPT	Filosofia da Educação: Educação Brasileira
LTE 344	---	(4 - 0) 4	60	OPT	Língua Espanhola Instrumental II
MEN 231	---	(4 - 3) 5	105	OBR	Didática I
MEN 233*	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Metodologia da Comunicação Verbal
NPS 201	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Neuropsicologia

5º Semestre

ADE 312	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau
FUE 217	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Orientação Educacional e Ocupacional
FUE 307	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Biologia da Educação: Saúde e Nutrição
MEN 338	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia da Educação do Prê-Escolar I
MEN 346	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Metodologia do Ensino de 1º Grau - Ciências
MEN 347	---	(2 - 0) 2	30	OBR	Metodologia do Ensino de 1º Grau - Estudos Sociais
MEN 348	---	(3 - 0) 3	45	OBR	Metodologia do Ensino de 1º Grau - Língua Portuguesa
NPS 301	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Distúrbios Neurológicos

6º Semestre

DEI 305	---	(2 - 2) 3	60	OBR	Educação Psicomotora
LTV 310	---	(4 - 0) 4	60	OBR	Literatura Infantil
MEN 339	---	(3 - 3) 4	90	OBR	Metodologia da Educação do Prê-Escolar II
MEN 349	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia do Ensino das Artes Plásticas na Prê-Escola
MEN 350	---	(3 - 2) 4	75	OBR	Metodologia do Ensino da Expressão Dramática na Prê-Escola
MEN 351	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Metodologia do Ensino da Música na Prê-Escola

7º Semestre


MEN 415	---	(3 - 4) 5	105	OBR	Didática II
MEN 419	---	(3 - 3) 4	90	OBR	Prática de Ensino na Escola de 1º Grau
MEN 423	---	(5 - 5) 7	150	OBR	Prática de Ensino na Prê-Escola I

8º Semestre

MEN 424	---	(4 - 13) 10	255	OBR	Prática de Ensino na Prê-Escola II
MEN 425	---	(4 - 2) 5	90	OBR	Prática de Ensino na Escola de 2º Grau

ANEXO III

Quadro - Estrutura Curricular do 5º curso de Educação Especial: da Habilitação em Deficiente Mental e Deficiente da Audiocomunicação para a criação do curso de Educação Especial (2004-2008)

	<p align="center">UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</p> <p align="center">CENTRO DE EDUCAÇÃO</p> <p align="center">PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO</p> <p align="center">CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL</p> <p align="center">INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR</p>
<p>DADOS INERENTES À INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:</p>	
<p>Carga horária a ser vencida em:</p>	
<p>Disciplinas Obrigatórias</p>	2.685
<p>Disciplinas Complementares de Graduação</p>	210
<p>Atividades Complementares de Graduação</p>	165
<p>Carga horária total mínima a ser vencida:</p>	3.060
<p>PRAZO PARA A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR EM SEMESTRES:</p>	
<p>Mínimo</p>	8
<p>Médio (estabelecido pela Sequência Aconselhada do Curso)</p>	8
<p>Máximo (estabelecido pela Seq. Aconselhada + 50%)</p>	12
<p>LIMITES DE CARGA HORÁRIA REQUERÍVEL POR SEMESTRE:</p>	
<p>Máximo*</p>	
<p>Mínimo(C.H.T.dividido p.prazo máx.de integr.+arredond.)</p>	255
<p>NÚMERO DE TRANCAMENTOS POSSÍVEIS:</p>	
<p>Parciais</p>	10
<p>Totais</p>	4
<p>NÚMERO DE DISCIPLINAS:</p>	
<p>O número de disciplinas poderá variar em função da oferta de DCGs.</p>	
<p>DADOS NECESSÁRIOS PARA A ELABORAÇÃO DO CATÁLOGO GERAL:</p>	
<p><i>Legislação que regula o(a)</i></p>	

<p>Currículo do Curso: Lei n.11.405 de 31/12/1999; Lei n.1.036 – emenda 131/91 de abril/2002; Res. CNE/CP n.02/2001 e Res. CNE/CP n.01 de fev/2002.</p>
<p>Reconhecimento do Curso: Portaria n.141 de 13/02/1981 e Parecer n.653/88-CFE de 07/07/1988.</p>
<p>CONSIDERAÇÕES ADICIONAIS SOBRE A INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR:</p>
<p>*O máximo de carga horária requerível por semestre não terá limite fixado devendo, porém, atender o disposto na Resolução n. 14/2000-UFSM.</p>
<p>Data:</p> <p>____/____/____</p> <p>Coordenador do Curso</p>

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA					
	CENTRO DE EDUCAÇÃO					
	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO					
	CURSO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL					
	CONTEÚDOS E DISCIPLINAS DO CURRÍCULO DA UFSM					
NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SE M	TIPO	(T-P)	CHS
ADE 1000	Políticas Públicas e Gestão na Educação Básica	N	2º	OBR	(4-1)	75
ADE 1012	Processos Investigativos em Educação I	N	1º	OBR	(2-0)	30
ADE 1013	Processos Investigativos em Educação II	N	2º	OBR	(2-0)	30
ADE 1014	Processos Investigativos em Educação III	N	3º	OBR	(2-0)	30
FUE 1015	Biologia da Educação	N	1º	OBR	(3-0)	45

FUE 1016	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I	N	1º	OBR	(3-1)	60
FUE 1018	Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação II	N	2º	OBR	(3-1)	60
FUE 1017	Psicologia da Educação I	N	1º	OBR	(4-0)	60
FUE 1019	Psicologia da Educação II	N	2º	OBR	(4-0)	60
FUE 1020	Psicologia da Educação III	N	3º	OBR	(4-0)	60
HST 1048	Antropologia Cultural	N	1º	OBR	(4-0)	60
LTC 1013	Teorias da Linguagem	N	3º	OBR	(3-0)	45
LTC 1012	Teorias Linguísticas	N	2º	OBR	(3-0)	45
LTV 1028	Comunicação em Língua Portuguesa	N	2º	OBR	(4-0)	60
MEN 1083	Didática	N	3º	OBR	(2-1)	45
MEN 1084	Fundamentos da Leitura e Escrita	N	3º	OBR	(3-1)	60
MEN 1085	Matemática e Educação Escolar I	N	4º	OBR	(2-1)	45
MEN 1086	Metodologia do Ensino da Geografia	N	4º	OBR	(1-1)	30
MEN 1087	Metodologia do Ensino da História	N	4º	OBR	(1-1)	30
MEN 1088	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa I	N	4º	OBR	(2-1)	45
PSI 1002	Psicologia das Relações Educacionais	N	1º	OBR	(3-1)	60

*N= Nova/E= Existente

NÚCLEO DIDÁTICO PEDAGÓGICO (Disciplinas Teóricas e Práticas) – Continuação						
<i>CÓDIGO</i>	NOME DA DISCIPLINA	<i>N/E*</i>	<i>SE M</i>	TIPO	(T-P)	CH S
MTD 1000	Educação e Movimento Humano	N	5º	OBR	(3-1)	60
FUE 1021	Psicologia da Educação IV	N	4º	OBR	(4-0)	60
MEN 1077	Artes Visuais e Educação Especial	N	5º	OBR	(2-1)	45
MEN 1082	Educação de Jovens e Adultos	N	7º	OBR	(2-1)	45
MEN 1081	Educação Musical	N	6º	OBR	(2-1)	45
MEN 1078	Jogo Teatral e Educação Escolar	N	5º	OBR	(2-1)	45
MEN 1079	Matemática e Educação Escolar II	N	5º	OBR	(2-1)	45
MEN 1080	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa II	N	5º	OBR	(2-1)	45
MEN 1089	Metodologia do Ensino de Ciências Naturais	N	4º	OBR	(3-1)	60
Carga Horária em Núcleo Didático Pedagógico (Disciplinas Teóricas e Práticas)						1485
NÚCLEO DA FUNDAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (Disciplinas Teóricas e Práticas)						
<i>CÓDIGO</i>	NOME DA DISCIPLINA	<i>N/E*</i>	<i>SE M</i>	TIPO	(T-P)	CH S
EDE 1010	Avaliação em Educação Especial	N	4º	OBR	(4-1)	75
EDE 1006	Fundamentos da Educação Especial I	N	1º	OBR	(4-1)	75
EDE 1007	Fundamentos da Educação Especial II	N	2º	OBR	(4-1)	75

<i>CÓDIGO</i>	NOME DA DISCIPLINA	<i>N/E*</i>	<i>SE M</i>	TIPO	(T-P)	CHS
DCG	Disciplinas Complementares de Graduação	—	-	-	-	210

*N= Nova/E= Existente

NÚCLEO DE OPÇÕES LIVRES - (continuação)						
<i>CÓDIGO</i>	NOME DA DISCIPLINA	<i>N/E*</i>	<i>SEM</i>	TIPO	(T-P)	CHS
ACG	Atividades Complementares de Graduação	-	-	-	-	165
Carga Horária em Núcleo de Opções Livres						375
Carga Horária Total Mínima a ser Vencida						3060
<p>Data: ___/___/___</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: right;">Coordenador do Curso</p>						

*N= Nova/E= Existente


ANEXO IV

Quadro—6º currículo: Curso de Educação Especial-Diurno: pequenas adaptações - 2008 até o presente momento.

2008	Mantém o curso de 2004 com algumas alterações na sequência curricular; no programa da disciplina de “Avaliação em Educação Especial”; na carga horária, aumentando em 60h/a; exclusão da disciplina “Teorias Linguísticas” e inclusão das disciplinas: “Déficit Cognitivo” e “A Avaliação e os Processos Culturais na Educação de Surdos”.

ANEXO V

Quadro–7º currículo: Curso de Educação Especial - Noturno: um ato de resistência da área da Surdez-2009.

	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - NOTURNO CONTEÚDOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES E DISCIPLINAS DA UFSM					
EIXO 1: EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: FUNDAMENTOS EM AÇÃO						
CÓDIGO	NOME DA DISCIPLINA	N/E*	SEM	TIPO	(T-P)	CHS
FUE 1060	História e Filosofia da Educação	N	1º	OBR	(4-1)	75
FUE 1061	Sociologia e Antropologia da Educação	N	1º	OBR	(4-1)	75
FUE 1062	Psicologia na Educação	N	1º	OBR	(3-1)	60
EDE 1054	Investigação e Orientação na Educação Especial I	N	1º	OBR	(2-2)	60
ADE 1038	Processos Investigativos em Educação	N	1º	OBR	(3-1)	60
EDE 1055	Educação Especial: sujeitos e culturas	N	2º	OBR	(4-1)	75
EDE 1056	Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem em Educação Especial I	N	2º	OBR	(3-1)	60
ADE 1039	Políticas Públicas em Educação	N	2º	OBR	(2-1)	45
EDE 1057	História e Realidades do Atendimento em Educação Especial	N	2º	OBR	(3-1)	60
EDE 1058	Investigação e Orientação na Educação Especial II	N	2º	OBR	(2-1)	45
EDE 1059	TICs: Produção Cooperativa em Ambientes Informatizados	N	2º	OBR	(2-1)	45
EIXO 2: CONTEXTOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL						
EDE 1060	Processos de Desenvolvimento e Aprendizagem II	N	3º	OBR	(3-1)	60
ADE 1040	Gestão da Educação	N	3º	OBR	(2-1)	45
EDE 1061	Escola, Currículo e Planejamento na Educação Especial	N	3º	OBR	(4-1)	75
MEN 1197	Didática	E	3º	OBR	(3-1)	60

EDE 1062	Investigação e Orientação na Educação Especial III	N	3º	OBR	(3-1)	60
EDE 1063	História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Deficientes Visuais	N	4º	OBR	(4-1)	75
EDE 1064	História e Realidades do Atendimento Educacional de alunos Surdo/cegos	N	4º	OBR	(4-1)	75
EDE 1065	Investigação e Orientação na Educação Especial IV	N	4º	OBR	(2-1)	45
EDE 1066	TICs aplicadas à Educação Especial I	N	4º	OBR	(2-1)	45
EDE 1067	LIBRAS	N	4º	OBR	(3-1)	60
EDE 1068	Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos Deficientes Visuais	N	5º	OBR	(4-3)	105
EDE 1069	Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos Surdo/cegos	N	5º	OBR	(4-3)	105
EDE 1070	História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	N	5º	OBR	(4-1)	75
EDE 1071	Investigação e Orientação em Educação Especial V	N	5º	OBR	(2-1)	45
EDE 1072	História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	N	6º	OBR	(4-1)	75
EDE 1073	História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos com Deficiência Mental	N	6º	OBR	(4-1)	75
EDE 1074	Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento	N	6º	OBR	(4-3)	105
EDE 1075	Investigação e Orientação em Educação Especial VI	N	6º	OBR	(2-1)	45
EDE 1076	TICs Aplicadas à Educação Especial II	N	6º	OBR	(2-1)	45
EDE 1077	Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação	N	7º	OBR	(4-3)	105
EDE 1078	Avaliação e Alternativas Pedagógico-Metodológicas para Alunos com Deficiência Mental	N	7º	OBR	(4-3)	105

EDE 1079	Investigação e Orientação em Educação Especial VII	N	7º	OBR	(2-1)	45
EDE 1080	TICs Aplicadas à Educação Especial III	N	7º	OBR	(2-1)	45
EIXO 3: PESQUISA PROFISSIONAL E ESTÁGIO						
EDE 1081	Projeto de Pesquisa Profissional	N	8º	OBR	(4-1)	75
EDE 1082	Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área I	N	8º	OBR	(4-1)	75
EDE 1083	Estágio Supervisionado I – Observação e Proposta	N	8º	OBR	(4-5)	135
EDE 1084	Desenvolvimento de Pesquisa Profissional	N	9º	OBR	(1-4)	75
EDE 1085	Tópicos Específicos de Aprofundamento Dirigido à Área II	N	9º	OBR	(4-1)	75
EDE 1086	Estágio Supervisionado II – Prática Pedagógica e Relatório	N	9º	OBR	(4-14)	270
Carga Horária em Disciplinas Obrigatórias					2940	
Carga Horária em Disciplinas Complementares de Graduação					120	
Carga Horária em Atividades Complementares de Graduação					160	
Carga Horária Total					3.220	
Data:						
2009						
<div> <div></div> <div>Coordenador do Curso</div> </div>						

*N= Nova/E= Existente