



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

THAISA SILVA CLEMENTE

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO
DE PEDAGOGIA DA UFCG-PB (1979-2009)**

CAMPINA GRANDE-PB

2025

THAISA SILVA CLEMENTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFCG-PB (1979-2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, pertencente à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais e área de concentração Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Niédja Maria Ferreira de Lima

CAMPINA GRANDE-PB

2025

C626f

Clemente, Thaisa Silva.

Formação de Professores de Educação de Surdos no Curso de Pedagogia da UFCG-PB (1979-2009) / Thaisa Silva Clemente – Campina Grande, 2025.

148 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima."

Referências.

1. Formação de Professores - Educação de Surdos. 2. Curso de Pedagogia - UFCG. 3. UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. 4. Libras. I. Lima, Niédja Maria Ferreira de. II. Título.

CDU 377.8-056.263(043)

THAISA SILVA CLEMENTE

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CURSO DE
PEDAGOGIA DA UFCG-PB (1979-2009)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, pertencente à linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais e área de concentração Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em educação.

Aprovado em: 30/ 11/ 2023

BANCA EXAMINADORA

Niédja Maria Ferreira de Lima

Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima PPGED/UFCG

Presidente/Orientadora

Melânia Mendonça Rodrigues

Profa. Dra. Melânia Mendonça Rodrigues- PPGED/UFCG

Examinadora interna

Prof Dr. Gilmar Barbosa Guedes-PPGED/UFRN

Examinador externo

A Deus, pois sem Ele nada posso fazer. À minha família, nas pessoas de Josenilda, Antônio, Tályson, Tamirys e Aurora, cujo incentivo em todos os momentos me mantiveram firmes durante esse processo.

AGRADECIMENTOS

Não seria possível concluir esta dissertação sem agradecer a todos que contribuíram com a minha trajetória no decorrer do Mestrado Acadêmico em Educação.

Agradeço primeiramente a Deus, pois não seria possível chegar até aqui sem a força que a fé me traz.

A toda minha família: Meus pais, Josenilda e Antonio; meus irmãos, Tamirys e Tályson; e minha sobrinha, Aurora, que iluminou o caminho no fim do curso. Sei que não foi fácil compreender esse processo, mas sou grata por todo o apoio até aqui.

À minha orientadora, profa. dra. Niédja Maria Ferreira de Lima, por todos os ensinamentos, olhar exigente e humano. Sem você, não seria possível realizar este trabalho.

Aos professores que participaram da minha banca: prof. dr. Gilmar Barbosa Guedes (UFRN); profa. dra. Melânia Mendonça Rodrigues (UFCG); profa. dra. Vívica da Silva Melo (UFPB) e profa. dra. Simone Vieira Batista (UFCG). As contribuições oferecidas desde a minha qualificação foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores e colegas de curso, agradeço pelas aulas e discussões, que me ajudaram a enxergar a educação sob uma nova perspectiva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED - UFCG), por toda a compreensão e pelas orientações concedidas ao longo desse processo.

“É justo que muito custe o que muito vale”

(Santa Teresa D’Avilla).

RESUMO

A dissertação intitulada "Formação de Professores de Educação de Surdos no Curso de Pedagogia da UFCG-PB (1979-2009)", se insere na linha de pesquisa de História, Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tem como objeto de estudo a formação de professores de educação de surdos no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-Campus II, atual Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. A investigação buscou analisar essa formação na habilitação em “Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação (EDAC)”-UFCG, no recorte temporal de 1979 a 2009. Inspirada na perspectiva crítica da educação (Saviani, 2007; 2009), realizou a análise documental, com ênfase em documentos oficiais, que constituíram marcos legais do curso, além de atos normativos; documentos institucionais disponíveis nos arquivos da Unidade Acadêmica de Educação(UAED) do Centro de Humanidades (CH), relacionados à formação no curso de Pedagogia, habilitação em EDAC, entre eles: Projeto Pedagógico do Curso, projetos extensionistas, planos de curso de disciplinas, relatórios finais do estágio supervisionado e memoriais de formação em educação de surdos. A análise permitiu conhecer aspectos da história do curso de Pedagogia da UFCG, que funciona desde 1979, e, em particular, a habilitação em EDAC, cuja trajetória foi marcada, inicialmente, por uma orientação clínico- terapêutica da abordagem oralista da educação de surdos e, em meados dos anos 1990, pela perspectiva sócio-antropológica (Behares, 1991; Skliar, 1998; Quadros, 1997; Moura, 2000), que reconhece a educação bilíngue no processo educacional de pessoas surdas. Um traço marcante da habilitação, foi a indissociabilidade entre teoria e prática, instaurada desde 1983, com a implantação do campo de estágio da habilitação, a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), projetos de pesquisa e extensão, propiciando uma melhor compreensão sobre o que é ser professor de surdos. Essa habilitação em EDAC, no âmbito do curso de Pedagogia, foi extinta após a Resolução CNE/CP nº 1/2006, tendo sua última concluinte em 2009. No novo projeto pedagógico do curso, essa formação ficou restrita à oferta de duas disciplinas obrigatórias que abordam estudos sobre a Libras e o ensino da Língua Portuguesa (L2) e a uma área de aprofundamento em educação de surdos, situada no último período do curso, quando escolhida pelos alunos. Assim, inferimos que essa formação de professores foi secundarizada, o que representa um retrocesso em relação à habilitação oferecida, desfecho esse que nos instiga a problematizá-lo no curso de Pedagogia, em estudos posteriores. Ao longo dos 30 anos de sua existência a habilitação em EDAC no Curso de Pedagogia da UFCG, deixou um legado presente não só nos documentos históricos, mas nas múltiplas histórias dos sujeitos que compõem esse processo histórico.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; UFCG; formação inicial de professores de educação de surdos; educação de surdos.

ABSTRACT

The dissertation entitled "**Teacher Education for Deaf Education in the Pedagogy Program at UFCG-PB (1979–2009)**" is part of the research line on the History, Policy, and Management of Education within the Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande (UFCG). The study focuses on the training of teachers for deaf education in the Pedagogy program at the Federal University of Paraíba – Campus II (now UFCG). The research aimed to analyze this teacher education process within the specialization "**Education of Exceptional Students – Audiocommunication Impairments (EDAC)**" at UFCG, during the period from 1979 to 2009. Guided by a critical perspective on education (Saviani, 2007; 2009), the study employed document analysis, emphasizing official documents that established the legal frameworks of the program, as well as normative acts and institutional records housed in the archives of the Academic Unit of Education (UAED) at the Center for Humanities (CH). These included the program's Pedagogical Project, extension project proposals, course syllabi, final reports of supervised internships, and training memoirs in deaf education. The analysis shed light on the history of the Pedagogy program at UFCG, which has been in operation since 1979, and specifically on the EDAC specialization. The EDAC pathway was initially shaped by a clinical-therapeutic approach aligned with oralist methods in deaf education. However, from the mid-1990s onward, it gradually adopted a socio-anthropological perspective (Behares, 1991; Skliar, 1998; Quadros, 1997; Moura, 2000), recognizing the importance of bilingual education for deaf students. A distinctive feature of the EDAC program was the inseparability of theory and practice, established in 1983 through the creation of a dedicated internship field at the **State School for Audiocommunication in Campina Grande (EDAC)**, along with research and extension projects that fostered a deeper understanding of what it means to be a teacher of deaf students. The EDAC specialization within the Pedagogy program was discontinued following Resolution CNE/CP No. 1/2006, with the last cohort graduating in 2009. In the program's new curriculum, training for deaf education was reduced to two mandatory courses—one on Brazilian Sign Language (Libras) and another on teaching Portuguese as a second language (L2)—along with an optional focus area in deaf education available in the final semester of the program. This shift indicates a marginalization of deaf education in the curriculum, representing a step backward from the previously offered specialization. This outcome invites further reflection and problematization in future studies of the Pedagogy program. Over its 30 years of existence, the EDAC specialization in the Pedagogy program at UFCG left a legacy that endures not only in historical documents but also in the diverse personal narratives of those who participated in this educational journey.

Keywords: Pedagogy Course; UFCG; initial training of deaf education teachers; deaf education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resolução 135/79 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba	34
Figura 2 – Estrutura curricular do curso	36
Figura 3 – Escola de Audiocomunicação de Campina Grande	54
Figura 4 – Estrutura Curricular do Curso	55
Figura 5 – Fluxograma do curso	56
Figura 6 – Registro de atividade de linguagem	62
Figura 7 – Referências Bibliográficas (Relatório 7)	66
Figura 8 – Anexos: plano de aula (Relatório 6)	67
Figura 9 – Trecho de relatório produzido por uma aluna do curso	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que comporão o corpus da pesquisa	11
Quadro 2 – Estruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (1974)	31
Quadro 3 – Relatórios do Estágio Supervisionado da Habilitação em EDAC	47
Quadro 4 – Memoriais de Formação do Estágio Supervisionado em EDAC	48
Quadro 5 – Projetos de Extensão do curso de Pedagogia -Habilitação em EDAC	73

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

SEE	Secretarias Estaduais de Educação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CPe	Curso de Pedagogia
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
EDAC	Educação de Deficientes da Audiocomunicação
EDAC	Escola Estadual de Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
L2	Segunda Língua
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
ONU	Organização das Nações Unidas
PET	Programa de Educação Tutorial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
1.1	Contextualização do objeto	2
1.2	Problematização e objetivos	10
2	DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	11
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
3.1	O curso de pedagogia: formação de especialistas x formação de professores	16
3.1.1	O governo nacional e as políticas de formação de professores	16
3.1.2	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP N° 1 de 2006): reformulações propostas	26
3.2	O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba	29
3.3	Habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.....	35
3.5	A formação de professores para a educação de surdos.....	40
4	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE SURDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCG-CAMPINA GRANDE.....	46
4.1	O Campo de Estágio: A Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC)....	49
4.2	Princípios orientadores do Curso.....	55

4.3 Aportes teóricos e práticas pedagógicas na formação em Habilitação EDAC: da visão clínica oralista à socioantropológica de educação de surdos.....	60
4.4 Projetos de extensão na Habilitação em EDAC: a indissociabilidade da teoria e prática	
69	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS	84
ANEXOS.....	85

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Formação de professores para a educação de surdos no Curso de Pedagogia da UFCG-PB (1979 - 2009)”, vincula-se à Linha de Pesquisa 1 – História, Política e Gestão Educacionais – do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Teve como objeto de estudo a formação inicial de professores de educação de surdos na Universidade Federal da Paraíba, atual Universidade Federal de Campina Grande-UFCG - Campus I, entre 1979 e 2009. Este estudo expressa a possibilidade do diálogo entre a Formação de Professores e a História da Educação para os anos iniciais de escolarização no ensino superior, com foco na formação de professores na área de pedagogia direcionada à educação de surdos. Essa aproximação nos propiciará abordar o objeto investigado em referências epistemológicas e teórico-metodológicas que sustentarão nossas intenções de pesquisa.

O interesse por esse objeto parte de experiências vividas durante a graduação em Pedagogia, com destaque para dois momentos. O primeiro ocorreu durante a execução da disciplina Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, ao conhecer as especificidades desse público, no que tange ao aprendizado do português como segunda língua (L2) – ofertado por meio da habilitação Educação de Excepcionais Deficientes da Audiocomunicação (EDAC) e do atual Projeto Pedagógico de Curso-PPC¹. Nessa etapa, também se discutiu a formação para Educação de Surdos nos projetos pedagógicos do curso de Pedagogia. No projeto anterior, essa formação consistia na Habilitação: Deficientes da Audiocomunicação (EDAC). No atual, resume-se a duas disciplinas: Libras e Língua Portuguesa para Surdos. Além dessas disciplinas, a turma pode optar por uma Área de Aprofundamento em Educação de Surdos.

Ainda durante o primeiro momento, nos anos de 2017 e 2018, enquanto PETiana bolsista no Grupo PET Pedagogia, participamos de estudos e minicursos voltados à Educação de Surdos, junto com outras discentes da turma. Esse período culminou no fato marcante que foi a escolha da turma por cursar a Área de Aprofundamento em Educação de Surdos. Via processo, solicitou-se à Coordenação do curso de Pedagogia a oferta dessa área às alunas interessadas, que totalizavam dez discentes.

O segundo momento ocorreu durante as disciplinas cursadas na Área de

¹ O PPC de Pedagogia vigente foi aprovado no ano de 2008, na Câmara Superior de Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, e pela Resolução 05/2009, que “Altera a estrutura curricular do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, do Centro de Humanidades, *Campus* de Campina Grande, fixada pela Resolução CONSEPE/UFPB nº 16/1984”

aprofundamento. Nesse percurso, ampliamos os conhecimentos sobre a Educação de Surdos em disciplinas como: A Educação da Pessoa Surda (60h), Libras e Prática Pedagógica na Educação de Surdos (60h), Ensino Bilíngue e Educação de Surdos (60h) e Temas Contemporâneos em Educação de Surdos (45h), totalizando de 225 horas.

Durante uma aula dessas disciplinas, tivemos a oportunidade de conhecer alguns aspectos do percurso da Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, ofertada no projeto anterior do curso. Aprendemos que ela e as demais habilitações em Magistério haviam sido extintas por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Esse fato instigou a curiosidade sobre a Habilitação em EDAC, uma vez que, durante todo o curso de Pedagogia, não tivemos acesso a nenhum conhecimento histórico do curso que nos mostrasse as contribuições da habilitação e sua importância para a formação de professores de surdos.

1.1 Contextualização do objeto

A história da educação brasileira registra que a educação das pessoas com deficiência tem como marco a criação de duas instituições no período imperial, final do século XIX: o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, dirigida pelo mestre francês Edouard Huet, ambas sob a manutenção e administração do poder central (Januzzi, 2004). Embora tenha contado com a presença de vultos importantes para criação dessas instituições e o apoio governamental, o atendimento às pessoas com deficiência se deu de forma precária, mas abriu espaço para a discussão sobre a educação desses sujeitos. Segundo a autora, nesse período, prevaleceu o descaso do poder público, tal como se dava com a educação destinada à classe popular.

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem (Januzzi, 2004, p. 64).

Na trajetória da educação especial do Brasil, Januzzi (2004) ainda destaca a presença de duas vertentes pedagógicas: a *médico pedagógica*, mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]; e a *psicopedagógica*, que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...]

(Jannuzzi, 1992, p. 59).

A história da educação brasileira nos mostra que a educação das pessoas com deficiência demorou a aparecer e ser pensada institucionalmente. Em decorrência disso, os primeiros trabalhos e atendimentos educacionais nessa área foram realizados por pessoas sensibilizadas com o problema, que encontraram um pequeno e precário apoio governamental, uma vez que as pessoas com deficiência não atenderiam às demandas de mão de obra exigidas. Apesar desse impasse, a elite intelectual estava preocupada em elevar o Brasil ao nível do século XIX, observando como a educação das pessoas com deficiência se desenvolvia na França, país com o qual possuíam mais contato (Jannuzzi, 2004).

Com as configurações políticas e econômicas oriundas do período pós-Primeira Guerra Mundial, a sociedade civil começa a se preocupar com as pessoas com deficiência e a organizar-se em associações voltadas ao problema da deficiência. Dessa forma, são criadas escolas junto aos hospitais e ao ensino regular, como também o atendimento em clínicas e centros de reabilitação (geralmente particulares). Tudo isso ocorreu durante a fase de incremento da industrialização do Brasil, que destacava a necessidade de melhorar os índices de escolaridade e de superar o analfabetismo. Esse processo evidenciou a preocupação com as crianças com baixo rendimento escolar (Jannuzzi, 2004; Gianini; Lima, 2017). Conseqüentemente, entre as décadas de 1920 e 1930, iniciou-se de um processo de popularização da escola primária pública (Jannuzzi, 2004; Mendes, 2010).

No período de 1932 a 1942, sob influência do ideário escolanovista, vários estados brasileiros empreenderam reformas pedagógicas. No âmbito da educação de pessoas com deficiência, a vertente psicopedagógica anteriormente citada (Jannuzzi, 2004) também foi influenciada, permitindo a penetração da psicologia na educação e o uso dos testes de inteligência de Binet e Simon, a fim de identificar deficientes intelectuais. Isso representou uma nova maneira de classificar os deficientes com base em critérios de aproveitamento escolar. Nesse período, sua disseminação no país contou com o apoio de Helena Antipof, psicóloga russa radicada no Brasil, em 1929, que exerceu grande influência no panorama nacional da educação especial. Antipof foi responsável pela criação de serviços de diagnósticos, classes, escolas especiais e pela criação, em 1932, da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Tendo como parâmetro esse contexto da educação especial no Brasil, é possível encontrar referências sobre a políticas e ações no campo da educação de pessoas com

deficiência do Estado da Paraíba, com base na Revista de Ensino², periódico porta-voz oficial da educação publicada no período de 1932 a 1942. Nesse direção, Gianini e Lima (2019), por meio de um estudo realizado sobre a educação especial, publicado nessa revista, buscaram compreender como foi retratada nesse periódico, observaram a ausência de uma educação especial na Paraíba até o ano de 1942, quando foi publicada a última edição da revista.

Segundo as autoras:

Nas poucas referências encontradas, percebemos a concepção de pessoa com deficiência baseada na falta, no desvio da normalidade, no padrão classificatório e na necessidade de que se tirasse o defeito ou fossem supridas as falhas, adaptando os deficientes a padrões de normalidade aceitos naquela época, sustentados na vertente psicopedagógica, ideias estas sob influência das áreas médicas e psicológicas, fortemente presentes no escolanovismo (Gianini; Lima, 2019, p. 134-135).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, ações mais relevantes passaram a ser consideradas. No âmbito mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU) divulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, e a Declaração dos Direitos da Criança, em 1959. Esse documento incluía o direito à educação, treinamento e reabilitação, que possibilitassem o desenvolvimento de suas capacidades. Segundo o entendimento da época, o objetivo era que as pessoas com deficiência fossem mais “úteis” à sociedade. Assim, surgem ações governamentais voltadas à educação dos surdos, das pessoas com deficiências intelectuais e dos cegos. Em 1961, essa educação ganha espaço no parágrafo X da Lei nº 4.024, que diz respeito à “educação dos excepcionais” (Jannuzzi, 2004).

No entanto, apesar da educação das pessoas com deficiência começar a aparecer no campo de discussões, isso não significa que essa modalidade de educação foi aceita e implantada de maneira apropriada. Com grande frequência, a educação especial é interpretada como um apêndice indesejável, de caráter assistencialista, e não como educação propriamente dita (Skliar, 1997). Por isso, essa educação vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista moderna, que tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos. Os valores, padrões e determinações acerca do tipo e nível de deficiência são paradigma, sobretudo no que se refere à “[...] falha, limitação ou deficiência, deixando de lado o sujeito como pessoa intenal, com sua diferença específica” (Dorziat, 2009, p. 63).

² A Revista do Ensino foi editada pela Diretoria do Ensino Primário, que circulou no período de 1932 a 1942, segundo seu decreto de criação (Decreto nº 278, de 18 de maio de 1932), com o propósito de divulgar a propagação do ensino primário no estado da Paraíba. Além de se constituir como um veículo oficial do Estado durante seus dez anos de circulação, tornou-se importante canal de veiculação do ideário escolanovista (Rodrigues; Lima; Silva, 2019).

Segundo Jannuzzi (2004, p. 137), a década de 1970, no Brasil, “[...] foi um dos marcos na educação do deficiente, pois nela ocorreram alguns acontecimentos que colocam a área em evidência”. Com efeito, além da criação de serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação (SEE), o fato mais marcante foi a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto nº 72.424, de 3 de julho de 1973 (Bueno, 2004). No período, as iniciativas de educação das pessoas com deficiência previam o tratamento especial. Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, várias ações passaram a ser pensadas e produzidas no âmbito nacional. No que diz respeito à educação especial, o Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) solicitou subsídios para resolução do problema, culminando na formação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão centralizado na melhoria e expansão do atendimento às pessoas com deficiência.

Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS). Seu instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), ficou centralizado em instituições responsáveis pelos programas de assistência social, dentre elas a Legião Brasileira de Assistência (LBA), agência federal criada nos anos 1940, que respondia pelo financiamento das instituições filantrópicas privadas.

No ano de 1986, o CENESP passa a ser uma Secretaria de Educação Especial (SEESP). Quase todas as competências do CENESP foram mantidas, salvo o Conselho Consultivo, que foi dissolvido. Em 15 de março de 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado, extinguindo a SEESP e designando as atribuições relativas à educação especial à Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Posteriormente, o Decreto nº 99.678, de 8 de novembro de 1990, incluiu o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE) como órgão da SENEB. Nesse momento, o Instituto Nacional de Educação de Surdos foi vinculado à SENEB para fins de supervisão ministerial, permanecendo autônomo (Mazzotta, 1995).

A Constituição Federal Brasileira de 1988, visando a democratização da educação brasileira, assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. Estabeleceu, ainda, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, assegurou a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988) como um dos princípios para o ensino e garantiu como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208) (Brasil, 1988). Em 1989,

foi criado o Ministério do Bem-Estar Social, que fortaleceu o modelo centralizado simbolizado pela LBA, na contramão do que estava preconizado na constituição (Mendes, 2010).

Já o ano de 1990 foi marcado por grandes discussões decorrentes dos direitos sociais conquistados na Constituição Federal de 1988 e de providências a serem tomadas visando a garantia do cumprimento das recomendações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), das quais o Brasil foi signatário. O país se comprometeu a adotar políticas de “educação para todos” e princípios da “educação inclusiva”, que significava, em síntese, a admissão de todas as crianças, entre elas as com deficiência, preferencialmente no que tange às escolas da rede regular de ensino.

É importante ressaltar que as referidas Conferências foram patrocinadas por agências financiadoras internacionais, como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), BM (Banco Mundial), entre outras. Os diversos esforços com o objetivo de promover “educação para todos” têm como pano de fundo o debate sobre a atual conjuntura de um mundo neoliberalmente globalizado econômica e culturalmente. Ao mesmo tempo em que divulga uma sociedade para todos, a globalização gera um processo de desigualdade, na medida em que define os modos de participação social disponíveis para os sujeitos (Coraggio, 2003; Torres, 2003). Compreender como as políticas públicas brasileiras são geradas e quais os seus efeitos é necessário, segundo Coraggio (2003), uma vez que o Banco Mundial vem impondo políticas homogêneas para a educação em todo o mundo.

Nesse contexto, tendo em vista a relação globalização-educação, torna-se relevante atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o mundo do trabalho. O debate sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade se intensificou e, conseqüentemente, a formação de professores para atuar na Educação Especial. Esse debate, de acordo com a autora, acentuou-se com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que elevou a formação do professor dos anos iniciais ao nível superior, determinando que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

Considerando o exposto, é relevante discorrer sobre a formação de professores para os anos iniciais da escolaridade, a fim de melhor compreensão histórica sobre essa problemática no âmbito nacional (Tanuri, 2000). Esse debate, segundo a autora

[...] intensificou-se nas duas últimas décadas, em concomitância com o movimento de revitalização da escola normal, com a criação dos CEFAMs, com as iniciativas de reestruturação curricular das escolas normais e dos cursos de pedagogia, com as experiências de novos cursos de formação em nível superior e também com a produção acadêmica intensa sobre o assunto[...]principalmente uma literatura crítica de autores portugueses e espanhóis acerca da tradição acadêmica de formação docente (Tanuri , 2000, p. 61).

Nesse sentido, é importante ressaltar alguns marcos legais que respaldaram a estrutura curricular dos cursos de formação de professores de Pedagogia no país: a Lei nº 4.024/1961, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação, aprovada no governo do Presidente João Goulart; Parecer 251 do Conselho Federal de Educação (Parecer CFE 251/62), de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, que fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração, prevendo que “[...] nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”.

Além dos documentos mencionados, em 1962, foi publicado, no dia 14 de novembro, o Parecer nº 292, que fixou matérias pedagógicas para a Licenciatura. Outro regulamento foi a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que tratou da reforma universitária, fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média (Tanuri, 2000; Lucindo 2015). Essa lei, de acordo com as autoras, ao tratar da organização das universidades, influenciou o curso de Pedagogia, fazendo com que novas alterações sejam implementadas para o curso. Outro marco legal do curso foi o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 11 de abril de 1969, também de autoria de Valnir Chagas, que fixou “[...] os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia” (Brasil,1969, p.113). Esses marcos legais serão abordados novamente mais adiante, uma vez que compõem o *corpus* da pesquisa.

A partir da década de 1990, no decorrer das transformações políticas, esses órgãos do governo também sofreram alterações. Essas mudanças decorrem da emergência do Estado Neoliberal, quando se rompem as resistências sociais e políticas do trabalho organizado politicamente. Com a derrota da Frente Brasil Popular, em 1989, ampliam-se as bases da precarização do trabalho organizado. Dado o sentido da globalização, o Brasil incorpora a dinâmica de um processo estrutural de precarização do trabalho, característica da nova ordem sociometabólica do capital no plano mundial (Alves, 2009). No final de 1992, houve outra reorganização dos Ministérios: na nova estrutura, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi reinstituída como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. No campo das

relações de trabalho e formação humana, essas transformações modificaram os processos educativos. Escolares ou não, esses processos educativos são então tornados práticas mediadoras constituintes de uma sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia à propriedade privada e aos valores de troca, enquanto aliena e priva milhões de seres humanos de uma vida digna ou de sua radical transformação. A seguir, falaremos sobre como a formação de professores é atingida por essas mudanças.

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais. Destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”, essas escolas correspondiam ao nível secundário. Como já ressaltado, a educação era bem escassa no país e somente no início do século XX é que a formação de professores para o secundário começa a ser pensada, com a criação das universidades. Os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país encontravam-se nas Leis nº 4.024/61, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação; Lei nº 5.540/68, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média; Lei nº 5.692/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e a Lei nº 7.044/82, além de decorrentes normatizações em nível federal e estadual (Gatti, 2009).

O governo instaurado pelo golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional. Efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino, essas adequações culminaram na criação de três das referidas leis. Nesse contexto, a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para, respectivamente, primeiro grau e segundo grau. Nessa mudança, as Escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, desaparecem dando lugar à habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Pelo Parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau (Saviani, 2009).

Com a criação das habilitações, o antigo curso normal foi reduzido a uma habilitação de 2º Grau. Assim, a formação de professores para o antigo ensino primário tornou-se dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Ganhando evidência, a gravidade dessa formação dispersa fez o governo lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), que teve o como objetivo a “revitalização da Escola Normal”. Porém, mesmo apresentando resultados positivos, o projeto foi descontinuado devido ao seu alcance restrito e à ausência de políticas para que os

professores formados pelos centros fossem aproveitados pelas redes escolares públicas (Saviani, 2009).

As alterações propostas pela Lei 5.692/71 (Brasil, 1971) proporcionaram mudanças sobretudo curriculares. A Paraíba foi um dos estados que ampliaram a duração de seus cursos de Educação para cinco anos, dedicando o quinto à preparação pedagógica mais específica. É importante destacar que o primeiro Parecer do Conselho Federal de Educação referente ao currículo mínimo do Curso de Pedagogia (Parecer CFE 251/62) deixava entrever que “nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário”, prevendo a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país (Tanuri, 2000).

Já o Parecer CFE 252/69, que modifica o referido currículo mínimo e passa a exigir as habilitações, realizou-se dentro das exigências econômico-sociais fundamentadas na ideologia desenvolvimentista, respaldada por políticas e ações que visavam ao aperfeiçoamento do sistema industrial e capitalista. Podemos observar nas propostas de formação que, nessa época, o Brasil desenvolvia uma política de formação caracterizada pela pedagogia tecnicista, que promove a separação entre teoria e prática (Durli, 2006).

Nesse contexto, a UFPB³ ampliou o espaço institucional das Ciências Humanas e Sociais, em 1979, buscando firmar-se sobre a prática política e pedagógica baseada no aparato teórico e crítico de herança marxista. A intenção era articular a instituição universitária com os movimentos sociais, repercutindo a conjuntura política nacional. Segundo o Projeto Pedagógico de 2008, o curso de Pedagogia pauta-se no reconhecimento da necessidade de uma educação básica de qualidade, voltada à maioria da população, assumindo um caráter inovador e rompendo, assim,

com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas – Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Escolar – e intentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública e em organizações comunitárias (PPC Pedagogia-UFCG, 2008, p. 4).

Nessa perspectiva, o curso tem como identidade a formação de professores, e, naquele momento, oferecia as habilitações no Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação de Excepcionais – Deficientes da Audiocomunicação, o que o torna um dos pioneiros no Brasil, e justifica sua escolha como objeto da presente pesquisa.

³ Em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB, é criada a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), da qual o Centro de passa a fazer parte (UFCG; PPC PEDAGOGIA, 2008).

Cabe ressaltar que nosso estudo é pautado 1) pela concepção de docência referendada nas orientações do movimento social dos educadores, sistematizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)⁴, que, ao longo de sua história, tem defendido e lutado por políticas de formação e valorização profissional da educação; e 2) na Educação bilíngue-bicultural de surdos como perspectiva fundante para a formação de professores de surdos, que está alicerçada em uma nova percepção da surdez e da pessoa surda.

1.2 Problematização e objetivos

A partir do exposto, compreendendo o percurso da chamada “educação dos deficientes”, como também da Habilitação do Curso de Pedagogia-UFCG, problematizamos: Qual o contexto político, social e educacional, nacional e local, de criação do Curso de Pedagogia? Como se deu a criação do Curso? Quais concepções de formação de professores e de educação de surdos que fundamentaram essa habilitação do curso de Pedagogia? Esses questionamentos nos levam à questão central: Qual o histórico da criação e do percurso da Habilitação dos Deficientes da Audiocomunicação de acordo com os documentos do curso?

Isso posto, o objetivo desta investigação é analisar o histórico da formação de professores em educação de surdos dentro da Universidade Federal da Paraíba (atual Universidade Federal de Campina Grande-UFCG) a partir da extinta Habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação do curso de Pedagogia (1979-2009). Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Contextualizar as políticas de formação inicial de professores do curso de Pedagogia no Brasil e a formação de professores de surdos, nas conjunturas dos anos de 1970 a 2000;
- b) Investigar o cenário político, educacional e social de criação do curso de Pedagogia da UFCG, com olhar para a habilitação em EDAC;
- c) Analisar a concepção de formação de professores de surdos no curso de Pedagogia, na habilitação em EDAC (1979-2009);
- d) Analisar a concepção de formação de professores em Pedagogia na habilitação em EDAC, no âmbito do curso de Pedagogia.

⁴ Sobre a ANFOPE, acessar <https://www.anfope.org.br>.

2 DELINEAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para respondermos aos questionamentos de nossa investigação, buscamos nos aproximar da orientação epistemológica do materialismo histórico-dialético, acreditando que para entender as nuances de todo o processo político, histórico e educacional da Formação de Professores de Surdos dentro do curso de Pedagogia é necessário o desvendamento do real (Netto, 2011). Para tanto, buscamos fazer um levantamento de estudos e documentos disponíveis relacionados à Habilitação em EDAC.

Assim, propomos investigar nosso objeto sob a perspectiva histórica, retomando discussões das conjunturas da formação de professores no período de 1970 a 2000, procurando analisar o cenário político e social e nos esforçando para desvendar seus conflitos, contradições, interesses e ideologias (Benitz, 2021); A Formação de professores de Surdos nos ajudará na busca de uma compreensão das políticas educacionais, do contexto histórico brasileiro, o que este influencia diretamente parte específica desta pesquisa, podendo fazer o movimento dialético.

A fim de apreender o objeto de estudo, elencamos as seguintes categorias de conteúdo nesse momento: **Curso de Pedagogia, formação de professores para a educação de surdos e educação de surdos**. A fase exploratória compreendeu um levantamento bibliográfico com o objetivo de coletar informações sobre os estudos relacionados ao tema e oferecer subsídios para a discussão do trabalho científico, além de conhecer as produções que vêm sendo desenvolvidas na área (Pizzani, 2012).

Para o levantamento da produção acadêmica referente à temática em estudo, recorreremos à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataformas digitais que reúnem os trabalhos acadêmicos, em nível de mestrado e doutorado, de muitas instituições de ensino superior. Utilizamos como chaves de busca as categorias de conteúdo elencadas neste trabalho e o recorte temporal dos anos 1970 a 2000. Também empregamos, as chaves de busca de forma combinada sobre formação de professores direcionada para as habilitações, cursos de pedagogia, como também a Educação Especial, visando a proporcionar uma busca dos trabalhos considerados relevantes. Na escolha dos trabalhos, priorizamos os que estivessem de acordo com o tema e recorte temporal da pesquisa ou que tratassem da Resolução 1/2006 que extingue as Habilitações.

Além disso, consideram-se as chaves para a formação de professores, no que se refere às habilitações, cursos de Pedagogia e Educação Especial, visando proporcionar uma busca por

trabalhos considerados relevantes. Na escolha dos trabalhos, foram priorizados aqueles que estivessem de acordo com o tema e recorte temporal da pesquisa ou que tratassem da Resolução 1/2006, que extinguiu as habilitações aqui referidas.

Em sua tese *Mesmidade Ouvinte & Alteridade Surda: invenções do outro surdo no Curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria*, Rampelotto (2004) teve como objetivo analisar, nas formas de se narrar e de narrar, como o outro surdo é inventado pelas docentes que formam professores para a educação desse outro. Suas questões de investigação estão relacionadas ao processo de formação de professores surdos da Universidade Federal de Santa Maria que, legitimados pelos discursos e saberes da universidade, são inventados e inventam uma outra forma de ser professor. A autora destaca que, dado o contexto em que as Habilitações em EDAC foram pensadas, as marcas da concepção clínica de surdez foram perceptíveis no decorrer de sua pesquisa, e tece diversas críticas a elas.

Sobre o curso de Pedagogia, foram encontrados os trabalhos de Ferrer (2020), Triches (2012) e Durli (2007). O primeiro trabalho, *História do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB: fontes documentais e memórias de professores (1984-1996)* (Ferrer, 2020), buscou analisar o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, considerando documentos e as memórias dos professores que vivenciaram a história de reestruturação curricular (1984-1996) do curso. O trabalho foca no período de 1984 a 1996 por representar uma fase de intensas mobilizações por parte da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Paraíba, consoante aos movimentos educacionais que ocorriam no país. Tais articulações resultaram na criação de uma Comissão Interna de Reformulação do curso de Pedagogia, composta por professores do Centro de Educação, em 1984. O período estende-se até o ano de 1996, quando, de fato, ocorreu a reestruturação curricular por meio da Resolução nº 13/96 do CONSEPE.

Triches (2012), em sua dissertação intitulada *Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores*, investigou a presença das diretrizes oriundas de Organizações Multilaterais (OM) nas políticas de formação docente no Brasil, principalmente na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, efetivadas pela Resolução CNE/CP 1/2006. Seu trabalho demonstra que a mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado. Iniciadas na década de 1990, tinham em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista neoliberal, que exige profissionais polivalentes e flexíveis para o mercado, para a manutenção do controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida.

A tese de Durli (2007), *O processo de construção das Diretrizes Curriculares*

Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa, analisa as concepções que estiveram em disputa. A pesquisa identifica a articulação do conteúdo da proposta de formação do pedagogo aprovada pela resolução MEC/CNE nº 1, de 15 de maio de 2006 com as políticas de formação de professores construídas na década de 1990, focalizando especialmente o projeto de formação dos educadores construído e representado pela ANFOPE e entidades parceiras, buscando apreender em cada um dos projetos as concepções basilares de Curso de Pedagogia e de pedagogo. A autora apresenta ainda um estudo documental pautado na análise de conteúdo dos documentos emanados do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação – leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e editais –, homologados no período de 1996 a 2006, norteadores da proposta oficial de formação de professores, além de documentos produzidos por entidades e associações da área da educação ligadas ao Movimento Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – ANFOPE, ANPEd, FORUMDIR, CEDES.

No trabalho *Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial*, Rezende (2013) estuda a temática da formação inicial de pedagogos na concepção que os graduandos do último ano de Cursos de Pedagogia possuem sobre Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; de que modo a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem sido considerada em dois Cursos de Pedagogia; analisa, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (Brasil, 2006), como se contempla a formação de professores articulada com a Educação Especial.

A dissertação de Muttão (2017), *Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação*, buscou compreender como a formação de professores para a educação de surdos tem sido discutida em teses e dissertações no período de 1995 a 2014. Para tanto, a autora realizou uma revisão sistemática da literatura a partir de uma busca online nas bibliotecas dos programas de pós-graduação avaliados pela Capes em conceito igual ou superior a cinco, encontrando, assim, 35 pesquisas, 16 teses e 19 dissertações. A leitura e análise das pesquisas selecionadas apontaram para a discussão e reflexão de dois grandes períodos: o que trata das extintas habilitações específicas em Educação de Deficientes da Audiocomunicação e o que discute uma nova configuração em termos de formação do professor regente e especialista. Além de concluir que a educação de surdos não é contemplada pela maioria dos estudos, a pesquisa identificou que as habilitações estavam pautadas nas concepções de deficiência e normalização dos alunos.

Com essa busca, destacamos a importância de poder conhecer os trabalhos que abordam diretamente as habilitações ou que perpassam pelo tema dessa pesquisa, e também de

perceber a ausência de mais trabalhos sobre as Habilitações dentro dos Cursos de Pedagogia, o que reitera a relevância desta pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos para coleta de dados, recorreremos à análise documental e nos respaldamos nas contribuições de Cellard (2012), que traz subsídios para o pesquisador no seu trabalho com documentação, orientando-o a examinar e avaliar criticamente os documentos que pretende analisar. Evangelista (2009) também alerta sobre a importância dessa postura crítica, no sentido de perceber as lacunas, dubiedades e interpretações contidas nos documentos, pois “são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análise, de tendências, de recomendações e de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos” (Evangelista, 2009, p. 9). Com a avaliação adequada dos documentos, poderemos realizar uma interpretação coerente, levando em conta o objeto e os questionamentos desta investigação.

No presente trabalho, a pesquisa documental foi conduzida a partir do levantamento de documentos legais referentes à política de formação de professores de licenciatura em Pedagogia, à Educação Especial e à educação de surdos, no período de 1979 a 2009, compreendendo, fundamentalmente, a legislação nos âmbitos nacional e estadual e documentos da instituição UFCG. O recorte temporal escolhido abarca o ano de criação do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFCG e a publicação da Resolução CNE/CP nº 1 de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e levou, conseqüentemente, à reformulação do projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFCG e à extinção da habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação.

Para o levantamento dessas fontes documentais, recorreremos ao arquivo da Unidade Acadêmica de Educação-UAED/CH/UFCG, onde foram encontrados poucos documentos acerca do Curso de Pedagogia dentro do recorte temporal desta pesquisa, e ao do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão (LEPEES) da UAED, espaço que possui um rico acervo documental sobre a habilitação em EDAC. Após essa etapa, buscamos analisar os seguintes documentos:

Quadro 1 – Documentos que comporão o corpus da pesquisa

Nº	Ano	Nome	Finalidade (continua)
1	1963	Parecer nº 251/62.	Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas.
2	1969	Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de	

		Educação (CFE)	
3	1969	Resolução CFE nº 2/69	Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia.
4	1979	Resolução do CONSUNI nº 135/79	Cria, no Centro de Humanidades, o curso de Licenciatura plena em Pedagogia.
5	1982	Processo de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia-Campus II-Campina Grande- Anexo I Programa das disciplinas do currículo pleno do curso	Constitui o pedido de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.
6	1984	Parecer CFE nº 0117/84	Reconhece o Curso de Pedagogia

Nº	Ano	Nome	Finalidade (conclusão)
7	1984	1º Relatório de Avaliação do Curso de Pedagogia: Informações Gerais	Presta informações oriundas de uma rede de atividades desenvolvidas sob o Programa de Avaliação do Ensino de Graduação da UFPB.
8	2009	Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	Apresenta o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do <i>Campus</i> Campina Grande da UFCG, elaborado em conformidade com o disposto na Resolução nº 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP)
9	1984-2006	Relatórios de Estágio Supervisionado em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação-EDAC	Relata as atividades desenvolvidas pelas alunas da habilitação no Estágio Supervisionado em EDAC
10	2006-2009.	Memorial de Formação em Educação de Surdos	Relata os fatos marcantes que constituíram os dois anos e meio da Habilitação em EDAC.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos documentos disponíveis nos Arquivos da UAED/UFCG e cedidos pelo Conselho Nacional de Educação- CNE via correio eletrônico (2025).

Para análise e interpretação dos dados documentais, adotamos o procedimento metodológico da análise interpretativa (Severino, 1990). Buscando estabelecer relações com os debates sobre políticas de formação de professores para os anos iniciais de escolarização, articulamos as categorias de conteúdo: Curso de Pedagogia, formação de professores para a educação de surdos e educação de surdos, e a literatura sobre a temática da investigação.

A dissertação está organizada em cinco seções, incluindo a presente Introdução. A segunda seção visa contextualizar as políticas de formação de professores para a educação básica, a partir dos anos de 1971, problematizando a formação de especialistas *versus* a

formação de professores, constantes nos marcos legais.

Já a terceira seção discorre sobre a formação de professores de educação de surdos, a visão clínico-terapêutica e sócio-antropológica, ancorando-se na educação bilíngue de surdos, que norteou a formação de professores de surdos no final dos anos de 1990. Em seguida, na seção quatro, analisa-se a formação de professores de surdos no curso de Pedagogia da UFCG - Campina Grande (1979-2009), na habilitação em EDAC. Por fim, são apresentadas as considerações finais às quais foi possível chegar por meio deste estudo.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O curso de pedagogia: formação de especialistas x formação de professores

3.1.1 O governo nacional e as políticas de formação de professores

O propósito de analisar o percurso histórico da Habilitação em EDAC do Curso de Pedagogia desde sua criação, em 1979, até sua extinção, em 2006, requer retomar como a formação de professores vinha sendo discutida desde a década de sua criação, com elementos que possibilitem uma melhor compreensão das disputas ideológicas transversais a esse processo. Posto isso, abordaremos o contexto de governo nacional e as leis e políticas de formação de professores, situando-os na conjuntura das políticas internacionais, marcadas pelo ideário neoliberal e seu corolário de reformas educacionais.

O Curso de Pedagogia no Brasil foi instituído através da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, e tinha como função formar bacharéis e licenciados para várias áreas, incluindo o setor pedagógico. Para a formação dos bacharéis, foram fixados currículos plenos e a duração de três anos para todos os cursos, à qual se adicionava um ano do curso de Didática para os licenciados, num esquema conhecido como 3 + 1 (Silva, 2006).

Problemas não faltaram desde sua fundação, uma vez que se criou um bacharel sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional. Dentre as finalidades conferidas à Faculdade Nacional de Filosofia, refere-se o preparo de trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica. No caso do pedagogo, era determinado que houvesse a diplomação para preenchimento de cargos técnicos de educação no Ministério da Educação. Porém, a

identificação era muito vaga para o profissional: suas funções não eram definidas, causando tensões nas expectativas do exercício da profissão e na separação bacharelado-licenciatura (Silva, 2006).

No final da década de 1960 e início de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma no ensino do Brasil. A educação se tornou um mecanismo de controle do regime para garantir a legitimação da governabilidade através da conquista das massas populares, parte dos intelectuais e classes médias. Em razão disso, as políticas educacionais, as reformas do ensino superior (1968) e a educação secundária (1971) tinham por objetivo desmobilizar eventuais movimentos no campo da educação, mas também tinham a pretensão de atender a uma demanda efetiva e a uma carência real de segmentos da sociedade excluídos dos privilégios concedidos pelo ‘centro do poder’ (Durlí, 2007).

Em 1961, a lei 4.024 trouxe a garantia do direito à educação dos excepcionais em seus artigos 88º: “A Educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-lo na comunidade” e 89º, que permitia às iniciativas privadas a educação dos denominados excepcionais. No que fosse possível, a educação das pessoas com deficiência deveria se enquadrar no sistema de educação. Apesar de garantido legalmente, caso o atendimento educacional desses educandos no sistema regular de ensino fosse inviável, permitia-se que fosse delegado a instituições especializadas (Durlí, 2007).

Em 1962, pequenas alterações surgiram no Parecer CFE nº 251, incorporado à Resolução CFE/62, que fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia, aprovada sob a vigência da Lei Federal nº 4.024/61. Nesse Parecer, o autor prevê que o curso teria de ser redefinido antes dos anos de 1970, para que a formação superior do professor primário se separasse da Pedagogia, que se deslocaria para a pós-graduação. Silva (2006) observa que o referido parecer não identifica precisamente o profissional a que se refere e trata do assunto de uma maneira genérica.

As reformas do período também foram marcadas pela relação entre educação e mercado de trabalho, modernização dos hábitos e costumes, defesa do Estado, repressão e controle ideológico, pautando-se na economia de uma educação liberal que associa a educação diretamente à produção. Dentro desses ideais, a preocupação se volta para os métodos pedagógicos, dando surgimento à pedagogia tecnicista. Essa pedagogia provoca a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional, buscando minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência e, em certos aspectos, visando a mecanizar o processo. No campo educacional, predominou o tecnicismo pedagógico, e a crença no conhecimento técnico-organizacional introduziu a divisão do trabalho na escola

(Saviani, 2009).

Essas novas postulações na educação exigiram adequações que atingiram todos os níveis. Tais adequações foram efetivadas pela Lei 5.540, de 1968 (Brasil, 1968), que reformou a estrutura do ensino superior, e pela Lei 5.692, de 1971 (Brasil, 1971), que alterou a denominação do ensino básico para ensino de primeiro e segundo graus. Ambas eram de inspiração liberal e de tendência eminentemente tecnicista, em consonância com as características do grupo que ascendeu ao poder a partir de 1964.

Em 1969, no contexto da promulgação da Lei 5.540/1968, da reforma universitária, implementada pelo Ministro da Educação Favorino Bastos Mércio, no governo de Arthur da Costa e Silva, originou-se o Parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969) e a Resolução CFE nº 2/1969 (Brasil, 1969), de autoria do Professor Valnir Chagas. Tratando da reforma Curso de Pedagogia, a Resolução fixa os conteúdos mínimos, bem como a duração do curso. Em seu artigo 1º, a Resolução determina que:

a formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação (Brasil, 1969).

O segundo artigo estabelece que “o currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações específicas” (Brasil, 1969). Na parte comum, estavam estabelecidas disciplinas consideradas fundamentos da educação (como Sociologia da Educação, História da Educação etc.); a parte diversificada tratava do pedagogo especialista: para cada habilitação é apresentado o elenco de matérias diretamente voltado à parcela do trabalho educacional correspondente (Brasil, 1969).

A parte diversificada do Curso de Pedagogia correspondia a cinco habilitações básicas, desdobradas, na prática, em oito, a saber: (1) Magistério do Ensino Normal; (2) Orientação Educacional; (3) Administração Escolar: (i) Administração de Escola de 1º e 2º graus, (ii) Administração de Escola de 1º Grau; (4) Supervisão de Ensino: (i) Supervisão de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Supervisão de Escola de 1º Grau; (5) Inspeção Escolar: (i) Inspeção de Escola de 1º e 2º Graus, (ii) Inspeção de Escola de 1º Grau. Para responder a tal diversidade, fixaram-se duas modalidades de curso, no que se refere à duração: a licenciatura plena, com duração de 2.200 horas, e a licenciatura de curta duração, com 1.100 horas. As licenciaturas de curta duração tinham a finalidade de formar especialistas para atuar nas escolas de primeiro grau.

Considerando o contexto político-econômico no qual o Parecer 252/1969 (Brasil, 1969) foi implementado, podemos inferir que a introdução das habilitações no Curso de Pedagogia coaduna-se com os “modelos” de formação para o mercado de trabalho. A eficiência da educação e do trabalho pedagógico seria “garantida” pela racionalidade técnica subjacente à formação do especialista, expressa nas funções de coordenar, controlar e supervisionar a escola (Durli, 2007). Essa perspectiva, conforme reforça Tanuri (2000), embasava-se na “Teoria do Capital Humano”⁵. A vigência do Parecer CFE nº 252/1969 (Brasil, 1969) e da Resolução CFE nº 2/1969 (Brasil, 1969) perdurou até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996 (Brasil, 1996), tendo, portanto, vigorado por três décadas.

De acordo com Pereira da Silva (2006) as críticas à formação de pedagogos especialistas em educação deviam-se ao papel que os profissionais vinham desempenhando na reprodução das estruturas de relações de poder no interior da escola, representando o interesse do Estado, e pela fragmentação do trabalho escolar, decorrente da divisão de tarefas característica do tecnicismo que as habilitações impunham nos cursos. Essas críticas reforçavam a percepção de um currículo demasiadamente teórico e generalista, evidenciando a fragmentação da formação, a divisão técnica do trabalho na escola e a separação entre teoria e prática.

Gatti (2009) aponta que essas mudanças descaracterizaram a formação para a docência, evidenciando uma grande imprecisão sobre o perfil desejado desse profissional. Os currículos eram considerados enciclopédicos, elitistas e idealistas. Nesse cenário, intensifica-se ainda mais o questionamento das funções do pedagogo, tensionadas entre a formação do generalista, do especialista ou do professor.

Na década de 1970, é promulgada a Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971) alterando a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, o que implicou na reformulação dos cursos de formação de professores e de especialistas. Prevendo um esquema diferenciado para essa formação, o Conselho Federal de Educação, por meio do conselheiro Valnir Chagas, passa a implantar mudanças. Visando a formar o especialista no professor, substitui-se o Curso de Pedagogia por novos cursos e habilitações. Assim, a formação passa a ser em licenciatura e não mais bacharelado.

⁵Essa teoria sugere considerar que todas as habilidades são inatas ou adquiridas e devem ser aperfeiçoadas por meio de ações específicas que levam ao enriquecimento do capital intelectual. Desta forma, cada pessoa seria capaz de aumentar seu conhecimento através de investimentos voltados à formação educacional e profissional de cada indivíduo. Portanto, o aumento do capital humano poderia representar as taxas de produtividade do trabalhador, favorecendo o desenvolvimento de um país.

Dentre as Indicações elaboradas por Valnir Chagas, considerando as mudanças no Curso de Pedagogia, interessa-nos abordar as de número 22/1973 (Brasil, 1973), 67/1975 (Brasil, 1975) e 70/1976 (Brasil, 1976). As polêmicas proposições tinham como suporte legal o complexo sistema de atuação criado pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), na qual se constata a existência de cinco níveis de formação de professores, assim ordenados:

- 1 - Formação de nível de 2º grau, com duração de 3 anos, destinados a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau, portanto, destinado a lecionar as matérias do núcleo comum.
- 2 - Formação de nível de 2º grau, com um ano de estudos adicionais, destinada ao professor polivalente, com alguma especialização para uma das áreas de estudos, apto, portanto, a lecionar até a 6ª série do 1º grau.
- 3 - Formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau.
- 4 - Formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, destinada a preparar o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, com aptidão para lecionar até a 2ª série do 2º grau.
- 5 - Formação de nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina e, portanto, a torná-lo apto para lecionar até a última série do 2º grau (Brasil, 1971).

Na indicação nº 22/1973, propunha-se que em cada licenciatura houvesse duas ordens de habilitações: uma habilitação geral, que denomina o próprio curso e lhe determina o campo, e habilitações específicas, relacionadas com partes daquele campo cujo estudo se aprofunda em duração plena, para o ensino de disciplina ou exercício de especialidade pedagógica, propondo, assim, a subdivisão dos cursos em habilitações, como ocorrido no curso de Pedagogia (Durlin 2007).

As orientações contidas na Indicação nº 67/1975 (Brasil, 1975) pautavam-se nas críticas comumente feitas ao Curso de Pedagogia. Dentre elas, a apresentação excessivamente analítica das especialidades educacionais, quando na realidade o trabalho não atingia tais níveis; e a ausência de conteúdo na capacitação superior do professor primário; a formação do especialista com base em um candidato que não fosse professor nem tivesse vivência de escola, de ensino e de aluno.

Na Indicação de número 70/1976 (CFE, 1976a), particulariza-se a formação, no nível de graduação, “de especialistas em áreas educacionais, incluindo os professores para o ensino pedagógico de 2º grau e o que, mais amplamente, a Comissão Especial de Currículos denominou de pedagogo”. Com vistas ao preparo deste profissional, apresentava-se uma hierarquização de níveis de habilitação: o de pós-graduação, notadamente mestrado; o de mais

uma habilitação, como acréscimo a uma licenciatura; o de habilitação específica, obtida em prosseguimento à licenciatura de curta duração e; o de preparo sobre a atual formação pedagógica de 2º grau. Nesse formato, o preparo de especialistas em educação e para o ensino de 2º grau, assim como o pedagogo em geral, poderia ocorrer em habilitações acrescentadas a cursos de licenciatura. No conjunto de medidas tomadas por Chagas, eram criadas novos espaços para a formação do professor e dos especialistas, descaracterizando o Curso de Pedagogia como era concebido (Durlí, 2007).

No final da década de 1970, principalmente em 1979, ainda no contexto de ditadura militar, professores, estudantes e outras áreas representadas na área de educação organizaram-se para intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação de educadores. A crítica à política educacional é veiculada, segundo Cunha (2005) e Germano (2005), em teses e dissertações acadêmicas, livros, artigos de revistas e nas muitas conferências e debates organizados em universidades, sindicatos de professores e reuniões técnico-políticas. Começa a intensificar-se a movimentação da sociedade civil, brotando, a todo o momento, novas associações e organizações, ao passo que as preexistentes ganhavam nova força, como foi o caso da União Nacional dos Estudantes (UNE) (Saviani, 1996).

Na década de 1980, amparadas no artigo 30 da Lei 5.540/1968, segundo o qual “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira que será exercida na forma da lei e de seus estatutos” (Brasil, 1968) e no Parecer nº 252/1969 (Brasil, 1969), muitas universidades passaram a incorporar a formação docente para o início da escolarização como uma das possíveis habilitações do Curso de Pedagogia. Mais do que isso, passaram a exigí-la como pré-requisito para as demais habilitações, quando não única habilitação do curso, numa perspectiva pautada na compreensão de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (Durlí, 2007).

Em 1986, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161/1986, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, permitindo que o curso oferecesse a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental. Algumas instituições já vinham fazendo essa formação com autorizações provisórias e, nesse contexto, as instituições privadas foram as que mais se adaptaram para oferecer esse tipo de formação ao final dos anos de 1980. No que diz respeito às instituições públicas, manteve-se a formação de bacharéis, nos moldes de origem do curso, sendo complementada com a formação para licenciatura. Nesse período, exigiam-se currículos mínimos para a formação (Gatti, 2011).

Os anos 1990 foram palco de um conjunto de reformas na educação escolar, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). As reformas

buscavam adaptar a escola aos objetivos econômicos e político-ideológicos do projeto da burguesia mundial para a periferia do capitalismo na nova etapa do capitalismo monopolista (Evangelista; Seki 2017). Sob a orientação dos intelectuais internacionais, o governo federal implantou um amplo programa de reformas educacionais que atingiram todo o sistema educacional brasileiro. As medidas tiveram como principais interlocutores organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) 80, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), e organismos regionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educación para América Latina y Caribe (OREALC), que intensificaram sua influência na definição das políticas educacionais a partir do final de década de 1980 (Dourado, 2002; Frigotto, 2003; Silva Junior, 2002).

Os organismos que influenciaram as definições são muitos, mas análises como as de Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), Triches (2010) e Durlí (2007) destacam que o principal “ator” nessas reformulações foi o Banco Mundial, que difundiu a ideia da articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação. Sua principal “colaboração” refere-se à assistência técnica em matéria de educação e à produção de referencial de pesquisa educativa em âmbito mundial. Tais construções teóricas são concebidas a partir de indicadores econômicos com a intencionalidade de demonstrar a eficácia e eficiência dos sistemas de ensino, equiparando a escola à empresa (Durlí 2007).

As orientações emanadas do Banco Mundial são corroboradas por muitos outros organismos multilaterais e expressas em vários documentos. Dentre eles, Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) apontam os que consideram mais importantes na disseminação do ideário neoliberal enquanto fundamento das políticas e reformas educativas, especialmente no Brasil: (i) o documento emanado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em março de 1990, convocada e financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Nesse cenário, as propostas visavam a melhorar o acesso à aprendizagem, aprimorar a eficiência dos sistemas de educação e treinamento e mobilizar recursos para tais fins, colocando a educação como ponto de importância para o desenvolvimento econômico.

Nas discussões anteriores à aprovação da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), o debate em torno do locus de formação esteve presente em diversas propostas. Embora continuassem a admitir a formação em nível médio nas escolas normais para a atuação nas quatro primeiras séries, propunham como ideal, de maneira geral, aquela efetivada em nível superior. Os representantes das instituições ligadas ao campo do capital e ao do trabalho, apesar de terem

propostas coincidentes quanto ao nível de escolarização em que essa formação deveria se dar, divergiam profundamente quanto ao seu conteúdo. As diferentes frentes objetivavam formar tipos diferentes de homens para tipos diferentes de sociedades: uma voltada ao preparo do técnico-especialista, a outra, ao preparo de um cientista mais político, em uma perspectiva emancipadora de educação (Durli, 2007).

Ao analisar o texto aprovado da LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996), Saviani (1997) o define como inócuo e genérico, um “documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia [1997] e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional”. Ademais, o autor considera a opção por uma “LDB minimalista” compatível com o “Estado mínimo”, ideia reconhecidamente central na orientação política então preponderante.

Na LDB 9.394/1996 (Brasil, 1996) a temática “Dos Profissionais da Educação” é abordada em sete artigos, do 61 ao 67 e, ainda, no parágrafo quarto do artigo 87. O artigo 62 estabelece que a formação de docentes para atuar na Educação Básica será em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Há uma novidade, que é a criação dos Institutos de Educação Superior.

Logo após a promulgação da LDB, uma série de decretos, resoluções, portarias e pareceres normatizou as inovações implantadas. Inicialmente, o Decreto 2.306/1997 (Brasil, 1997) criou uma tipologia para o sistema de ensino superior brasileiro: as instituições foram classificadas, quanto à natureza jurídica, em dois tipos: públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pela União, estados e municípios; privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Na continuidade da regulamentação do novo lócus, foram exaradas três normatizações, a saber: i) o Parecer CNE/CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999 (Brasil, 1999), que apresenta as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, flexibilizando a formação tanto no que se refere ao lócus quanto à organização curricular em termos de conteúdos e tempos curriculares; ii) o Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de agosto de 1999 (Brasil, 1999) e a iii) Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999 (Brasil, 1999), ambos dispendo sobre os Institutos Superiores de Educação.

Em meio a tantas reformas e pareceres emitidos pelo governo, destacamos o Parecer 9, aprovado em 8 de maio de 2001, como o documento basilar na definição das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, porquanto estabelece (i) os princípios

orientadores para uma reforma da formação, (ii) as diretrizes para a formação de professores, bem como (iii) as diretrizes para a organização da matriz curricular.

Nesse contexto, foi criado um Grupo de Trabalho para formular a proposta. O grupo era composto por representantes das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior. No âmbito do Conselho Nacional de Educação, designou-se uma Comissão Bicameral, em reunião de julho de 2000, com o propósito de analisar a proposta encaminhada pelo MEC. O resultado dessas reuniões corroborou para a proposta do MEC, que tinha como principal proposição a “noção de competências”, instituindo um novo modelo de formação profissional, visando à

superação da formação pautada na qualificação profissional, centrada em títulos e diplomas que atestam o domínio de conceitos técnico-científicos, para o da formação por competências, assim a formação de professores passa a ser concebida em uma dimensão fundamentalmente técnica, amparada por concepções pragmáticas em que o aprendizado se dá pelo fazer e liga-se à prática imediata (Triches, 2010).

Nesse cenário foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, em 2006, resultado da tentativa de conciliação de dois projetos de concepções diferentes de educação: de um lado a concepção de formação fundada em uma perspectiva técnica e pragmática; de outro, a concepção histórico-crítica, baseada em uma perspectiva emancipatória de educação e de formação de educadores, vinculada ao projeto de formação representado pela ANFOPE e entidades parceiras (Durli, 2007). Esse projeto será discutido mais profundamente ainda nesse capítulo.

No contexto desses debates educacionais sobre as políticas de formação de professores, situamos a discussão que trata de orientações para a formação de professores para a área da educação especial, na qual está inserida a educação de surdos⁶. Em consonância com o posicionamento de Skliar (1997), de que é preciso incluir a análise dos fatos que governam a educação especial dentro do contexto da educação geral, entendemos que a formação de professores que irão atuar com pessoas surdas, seja em escolas com um ensino regular⁷, porém bilíngue, ou escolas regulares “ditas inclusivas”, necessita ser problematizada. Distanciando-se da educação especial pautada em princípios clínico-terapêuticos, essa perspectiva foca em bases

⁶No ano de 2021, foi sancionada a Lei 14.191/2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente – antes incluída como parte da educação especial.

⁷Neste texto, corroboramos que a escola regular é concebida como a que se organiza segundo as normas estabelecidas para a educação básica que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Gianini, 2012).

pedagógicas, buscando compreender essa educação como parte constituinte da educação (Michels, 2017).

No Brasil, a formação de professores de educação especial estava a cargo do Curso de Pedagogia – habilitação educação especial. Esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com alunos sujeitos da educação especial. Além desse curso, desde a década de 1980 temos no país outro curso de Graduação que forma tais profissionais, qual seja, o curso de Educação Especial

Tratada em um capítulo à parte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), referida no artigo 58 como modalidade de educação escolar, a Educação Especial tem sido, historicamente, caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino e “existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional” (Michels, 2017, p. 12).

Durante a década de 1970, as iniciativas de educação das pessoas com deficiência previam o tratamento especial a esses sujeitos. Com a aprovação da Lei nº 5.692/71, várias ações passaram a ser pensadas e produzidas no âmbito nacional, conforme mencionamos anteriormente. No que diz respeito à educação especial, o parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) solicitou subsídios para a resolução do dilema da educação das pessoas com deficiência, que culminou na formação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um órgão centralizado na melhoria e expansão do atendimento a essa população (Mazzota, 1995).

A Lei nº 5.692/71 não mencionava como a formação de professores para a Educação Especial ou como o ensino para esses educandos deveriam ocorrer. A única menção feita diz respeito aos alunos com deficiência física e intelectual, aos que possuíam atrasos na matrícula e aos superdotados, dando o direito de receberem o tratamento adequado conforme as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Desta maneira, o tecnicismo chegou à área de Educação Especial, que se constituiu, historicamente, exaltando as técnicas e os recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos chamados, então, de “excepcionais” (Muttão, 2020).

Assim, durante esse período, a formação de professores para essa educação estava concentrada nas habilitações de Educação Especial, na qual a formação do especialista se focava nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, visando a uma normalização voltada para integração, exigindo que os especialistas pudessem atuar diretamente nas dificuldades intrínsecas das pessoas com deficiência, baseando-se numa formação médica (biológica) e psicológica.

Segundo Michels (2017) a possibilidade de formação para a área em dois níveis de

ensino (divisão das habilitações) acabou por “empurrar” esta formação para o nível mais baixo, fragmentando ainda mais a habilitação em Educação Especial, que era ofertada pelos cursos como educação especial ou por meio de quatro áreas específicas, sendo elas: Deficiência da Audiocomunicação – ou Deficiência Auditiva –; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual. Essas subdivisões parecem fragmentar a proposta da própria habilitação, e, ainda, se permitem perceber que as habilitações específicas da Educação Especial foram organizadas a partir das deficiências e não da proposição educacional.

A organização curricular imprimiu à habilitação em foco uma subdivisão presente na parte diversificada do currículo, onde a presença da área da Psicologia, juntamente com a área da Biologia (Medicina), têm lugar de destaque, o que acaba por secundarizar a área pedagógica. Nesses termos, Michels (2017, p. 34) afirma que “a presença marcante de um modelo médico/biológico observável, principalmente, nas disciplinas relacionadas a Anatomia, Fisiologia, Patologia, entre outras, serviu de base para a implementação de vários cursos de Pedagogia no Brasil”.

Em 1994, com a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais e com a aprovação da Declaração de Salamanca, começaram a se pensar esforços para que a inclusão escolar se tornasse real no Brasil e no mundo todo. Para que a inclusão ocorresse, o sistema educacional teria de passar por revisões e modificações nas áreas de atendimento às crianças com deficiências e propiciar espaço para uma discussão mais extensa sobre a formação de professores (Bueno, 1999).

No decorrer dos anos 2000, outras medidas legais foram sendo tomadas pelo governo federal em relação à formação de professores, como a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (Brasil, 2001). O documento reforça a necessidade da formação de professores aptos para lidar com questões de diversidade na escola, enfatizando a necessidade de conteúdos voltados para esse alunado; e a já mencionada Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP) (Brasil, 2006). Essa diretriz traz mudanças importantes para a formação de professores no Brasil e será abordada na próxima seção.

3.1.2 Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1 de 2006): reformulações propostas

A primeira versão das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia foi divulgada

pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 6 de maio de 1999. O documento apresentava a formação básica do pedagogo, ou seja, as opções de Magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, devido aos acirrados debates em torno da formação de professores para a escola básica no CPe e à sua formação nos Cursos Normais Superiores, conforme previsto na LDB. A proposta da Comissão de Especialistas não foi oficializada pelo Conselho Nacional de Educação. Desse modo, o curso continuou ativo sem a aprovação de suas diretrizes até o ano de 2006 (Souza, 2007).

Em 1999, foi elaborado o Documento Norteador para Elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores. Nele, a ANFOPE e a Comissão de Especialistas de Pedagogia indicavam a necessidade de discutir, simultaneamente e de forma integrada, da formação de todos os profissionais da educação, licenciados e pedagogos.

As mudanças na educação, oriundas do neoliberalismo capitalista, continuaram ao longo dos anos, no Brasil, especialmente na década de 1990. Ocorreram mudanças destinadas à formação dos professores e ao CPe, tais como: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996 (Brasil, 1996), que determinou a formação de professores para educação básica em nível superior; aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 20 de setembro de 1999 (Brasil, 1999a), que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação; aprovação da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica em nível superior; entre outros documentos (Brasil, 2001; 1997; 1997a; 1999b; CEEP, 1999; 2001). Segundo Triches (2010), essas regulamentações geraram descontentamentos e conflitos, especialmente entre Estado, intelectuais da área e entidades representativas dos profissionais da educação, que acusavam o governo subordinação aos ditames de Organizações Multilaterais (OM), como Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI).

Com a aprovação da LDBEN, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) determinou que fossem elaboradas diretrizes curriculares nacionais para as graduações de nível superior, modalidades de ensino e formação de professores, a fim de que as novas demandas de qualificação profissional e de empregabilidade fossem contempladas (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2003). No governo FHC, a estrutura que antecede as novas diretrizes era conflituosa no que se refere a sua definição. Estiveram em jogo diferentes projetos de formação de professores e concepções do curso de Pedagogia entre os estados e entidades representativas dos profissionais da educação, pesquisadores e professores. No entanto, apenas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva surgiu o Projeto Minuta, que fora divulgado no meio acadêmico para

sugestões.

Esse projeto propunha o curso de Pedagogia como licenciatura para formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Na prática, tornava-se o Curso Normal Superior. Diante disso, um amplo debate se estendeu pelo país, revelando discordâncias. Assim, vários pareceres foram divulgados pelo CNE, os quais foram incorporados às reivindicações e pressões feitas por alguns grupos. Fica claro, portanto, que as discussões acerca da identidade do pedagogo e da formação de professores continuaram (Triches, 2010).

A ANFOPE e seus apoiadores entendiam o conceito de pedagogia como campo teórico-investigativo da área de educação. Defendia-se que o curso de Pedagogia classificava-se como licenciatura e bacharelado, uma vez que forma o profissional para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, além da possibilidade de atuação em diversas áreas da educação (ANFOPE, 2004). Nesse contexto, a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE) defendeu a formação dos profissionais de educação nos termos do Art. 64 da Lei nº 9.394/9624 (Brasil, 1996, p. 18). A Federação defendia que atribuições como “[...] administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica” deveriam ser especificidades contempladas na graduação em Pedagogia (FENERSE, 2005).

Triches (2010), ao analisar toda a documentação, chegou à identificação de três eixos relacionados ao curso de Pedagogia:

A primeira aglutina a ANFOPE e apoiadores, a FENERSE e o Movimento Estudantil que, a despeito de alguns dissensos quanto à organização, conteúdo e titulação do egresso – bacharel e/ou licenciado; professor e/ou especialista – , têm o mesmo elemento determinante: a compreensão do CPe como espaço privilegiado de formação de professores e gestores para a Educação Básica. A segunda é a do CNE que propôs, originalmente, o CPe como lugar de formação do professor. A terceira liga-se ao grupo do Manifesto. Este último grupo compreende que o papel do CPe não seria o de formar professores, mas pedagogos-cientistas da educação, tendo em vista que a pedagogia é apreendida como teoria da educação e não primeiramente como campo didático-pedagógico. Propõe-se uma sólida formação teórica associada à prática de pesquisa (Triches, 2010, p. 33).

Após a adaptação legal, seguida das contribuições mencionadas, o CNE divulgou um novo documento, o Parecer CNE/CP n. 3, de 21 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006a). O documento foi encaminhado ao MEC, homologado e transformado na Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Brasil, 2006b). Essa resolução apresenta uma nova

configuração para a formação do pedagogo e da formação docente. Seu Art. 1º destina-se à formação inicial para o exercício da docência não só na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, mas também no ensino médio, na modalidade Normal e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar. Dessa forma, o curso se configurou como licenciatura.

Gatti e Barreto (2009) apontam que, com a resolução, a complexidade curricular exigida para esse curso passou a ser grande. Com isso, houve uma dispersão disciplinar que englobou o tempo de duração do curso e de sua carga horária, dado que ele deverá propiciar “[...] a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (FONTE). Nessa perspectiva, o curso também engloba os aspectos previstos pela referida resolução. Assim, devido ao montante de funções, ocorreu a simplificação da formação do pedagogo, o que corroborou a permanência de formas tradicionais na formação nos currículos e ementas de algumas disciplinas nos cursos de Pedagogia.

A certeza que perpassou todos os textos diz respeito à configuração do professor a ser formado no CPe após a Resolução CNE/CP n. 1/2006. É consenso que se trata de um novo professor, que terá entre suas funções a gestão e a pesquisa. Pouco se discutiu sobre o significado de cada uma, mas os artigos nos periódicos representaram um espaço importante para a difusão das principais posições, bem como um embate de ideias.

3.2 O curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba

Cabe agora localizar o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba dentro desse contexto sócio-político-histórico. Esse curso, que deu origem ao Centro de Educação, foi criado em 1955, em João Pessoa, quando ainda era vinculado à antiga faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em 1969, o curso adquiriu sua autonomia e, em 1976, com a extinção da Faculdade de Educação, ao qual pertencia, ele passou a integrar o Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Nesse caso, as aulas eram ministradas por professores do departamento de Fundamentação da Educação e Metodologia Pedagógica.

Ao longo de sua trajetória, o curso de Pedagogia sofreu diversas alterações em seu currículo, conforme mencionado na seção anterior, em virtude das transformações e mudanças que o contexto social e político estabelecia por meio das regulamentações no âmbito educacional. Com a instauração do período ditatorial, a matriz curricular sofreu uma alteração

com o propósito de adequar-se à concepção de educação que esse período autoritário imprimiu, por meio da Lei nº 5.540, da Reforma Universitária de 1968. Assim, o curso passou a englobar a formação do especialista/técnico em educação (Ferrer, 2020).

O curso de Pedagogia então passou a integrar a Faculdade de Educação, por meio da Resolução nº 14/68 do Conselho Universitário (CONSUNI). À época, houve a criação de dois departamentos, Pedagogia e Licenciatura. O de Pedagogia ofertava as disciplinas de História da Educação, Filosofia da Educação, Educação Comparada, Introdução à Educação e Biologia. O de Licenciatura ofertava as disciplinas de Administração Escolar, Didática Geral, Prática de Ensino de História, Prática de Ensino de Filosofia, Prática de Ensino de Inglês, Prática de Português e Latim, Prática de Geografia e Prática de Ensino de Pedagogia.

Durante a reitoria de Linaldo Cavalcanti de Albuquerque, entre os anos de 1976 a 1980, a UFPB passou pelo período de crescimento do prestígio nacional. Isso ocorreu pelo fato de o reitor possuir uma atuação como diretor adjunto do Departamento de Assuntos Universitários do Ministério de Educação e Cultura. Esse fato foi certificado pela sua cerimônia de posse em que “[...] compareceu, além do número expressivo de altos dirigentes de diversos Ministérios, [...] o Ministro da Educação e Cultura que se deslocou de Brasília para João Pessoa” (Rodrigues, 1986, p. 123).

O Centro de Educação foi instalado no dia 16 de março de 1979. Sua solenidade de instalação representou um momento de grande celebração, já que desponta como órgão setorial no Campus I da UFPB. Concentram-se nesse centro funções deliberativas e executivas, a nível intermediário de administração, cujas atribuições destinam-se às atividades didático-científicas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação. Inicialmente, o Centro integrou em sua estrutura o curso de graduação em Pedagogia, além do mestrado em educação (cujas áreas de concentração foram direcionadas para a educação de adultos) e dos cursos de especialização na mesma área.

No Campus I da UFPB, percebe-se que a constituição do currículo atende às exigências do Parecer nº 252/69. O documento estabelece a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista. Nesse caso, o curso passaria a ter um núcleo comum e uma parte diversificada propriamente dedicada à profissionalização, o que corresponde ao modelo educacional tecnicista hegemônico no período. De modo mais específico, o Quadro 2, a seguir, apresenta a estruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I, em 1974.

Quadro 2 – Estruturação curricular do curso de Pedagogia da UFPB, Campus I (1974)

Currículo	Distribuição por disciplinas
<p>Parte Comum</p> <p><i>Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, Filosofia da Educação I e II, Sociologia Geral I, Sociologia da Educação I e II, História da Educação E, II e III, Psicologia da Educação I, II, III e IV, Didática, Estudo de Problemas Brasileiros, Educação Física.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Fundamentos Biológicos da Educação, Metodologia da Ciência I, Língua Portuguesa I, uma das seguintes disciplinas: Língua Inglesa I, Língua Francesa I e Língua Alemã I.</p>	
<p>Parte Diversificada (Habilitações)</p> <p style="text-align: center;"><u>1. Habilitação I - Administração Escolar</u></p> <p><i>Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau, Princípios e Métodos da Administração Escolar I e II, Estatística Aplicada à Educação I e II, Estágio Supervisionado.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Técnica da Pesquisa Educacional I e II, Planejamento Educacional, Legislação do Ensino, Medidas Educacionais I e II, Currículos e Programas, Economia da Educação, Avaliação de Aprendizagem.</p> <p><i>Complementares Optativas:</i> Técnicas Audiovisuais I e II, Problemas Atuais da Educação, Antropologia Pedagógica, Ensino Programado, Tecnologia Educacional, Educação Comparada, Introdução aos Recursos Audiovisuais em Educação, Psicologia Social I, Psicopatologia, Orientação Vocacional I e II, técnica de Entrevista e Aconselhamento, Educação à Excepcionais, Introdução à Psicologia.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>2. Habilitação II - Ensino Normal</u></p> <p><i>Obrigatórias:</i> Metodologia do Ensino de 1º Grau I, II, III e IV, Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I, II, III e IV.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do 2º Grau, Técnicas Audiovisuais I e II, Tecnologia da Educação, Educação Comparada, Ensino Programado, Currículos e Programas, Planejamento Educacional, Educação de Excepcionais, Metodologia da Aprendizagem.</p> <p><i>Complementares Optativas:</i> Técnica Educacional I e II, Problemas Atuais da Educação, Antropologia Pedagógica, Economia da Educação, Estatística Aplicada à Educação I e II, Legislação do Ensino, Psicopatologia, Princípios e Métodos da Orientação Educacional I e II</p>	

<u>3. Habilitação III- Orientação Educacional</u>
<p><i>Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Princípios e Métodos da Orientação Educacional I e II, Orientação vocacional I e II, Medidas Educacionais I e II, Estágio Supervisionado.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Técnica da Pesquisa Educacional I e II, Técnica de Entrevista e Aconselhamento, Ética Profissional, Educação de Excepcionais, Estatística Aplicada a Educação I e II, Avaliação de Aprendizagem.</p> <p><i>Complementares Optativas:</i> Técnicas Audiovisuais da Educação I e II, Problemas Atuais da Educação, Antropologia Pedagógica, Ensino Programado, Tecnologia Educacional, Educação Comparada, Economia da Educação, Legislação do Ensino, Currículos e Programas, Psicologia Social I, Psicopatologia.</p>
<u>4. Habilitação IV- Supervisão Escolar</u>
<p><i>Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Currículos e Programas, Princípios e Métodos da Supervisão Educacional I e II, Estágio Supervisionado.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Estatística Aplicada a Educação I e II, Técnica de Pesquisa Educacional I, Medidas Educacionais I, Metodologia do Ensino na Escola de 1º Grau I, II, III e IV, Avaliação de Aprendizagem</p> <p><i>Complementares Optativas:</i> Técnica de Pesquisa em Educacional I, Técnicas Audiovisuais da Educação I e II, Problemas Atuais da Educação, Antropologia Pedagógica, Ensino Programado, Tecnologia Educacional, Educação Comparada.</p>
<u>5. Habilitação V - Inspeção Escolar</u>
<p><i>Obrigatórias:</i> Estrutura e Funcionamento do 2º Grau, Legislação do Ensino, Princípios e Métodos da Inspeção Escolar I e II, Estágio Supervisionado.</p> <p><i>Complementares Obrigatórias:</i> Estatística Aplicada a Educação I e II, Técnica de Pesquisa Educacional I e II, Medidas Educacionais I, Avaliação de Aprendizagem, Planejamento Educacional, Currículos e programas, Educação Comparada, Economia da Educação.</p> <p><i>Complementares Optativas:</i> Problemas Atuais da Educação, Antropologia Pedagógica, técnicas de Entrevista e Aconselhamento, introdução à Psicologia, Educação de Excepcionais, Ensino Programado, Introdução aos Recursos Audiovisuais de Educação</p>

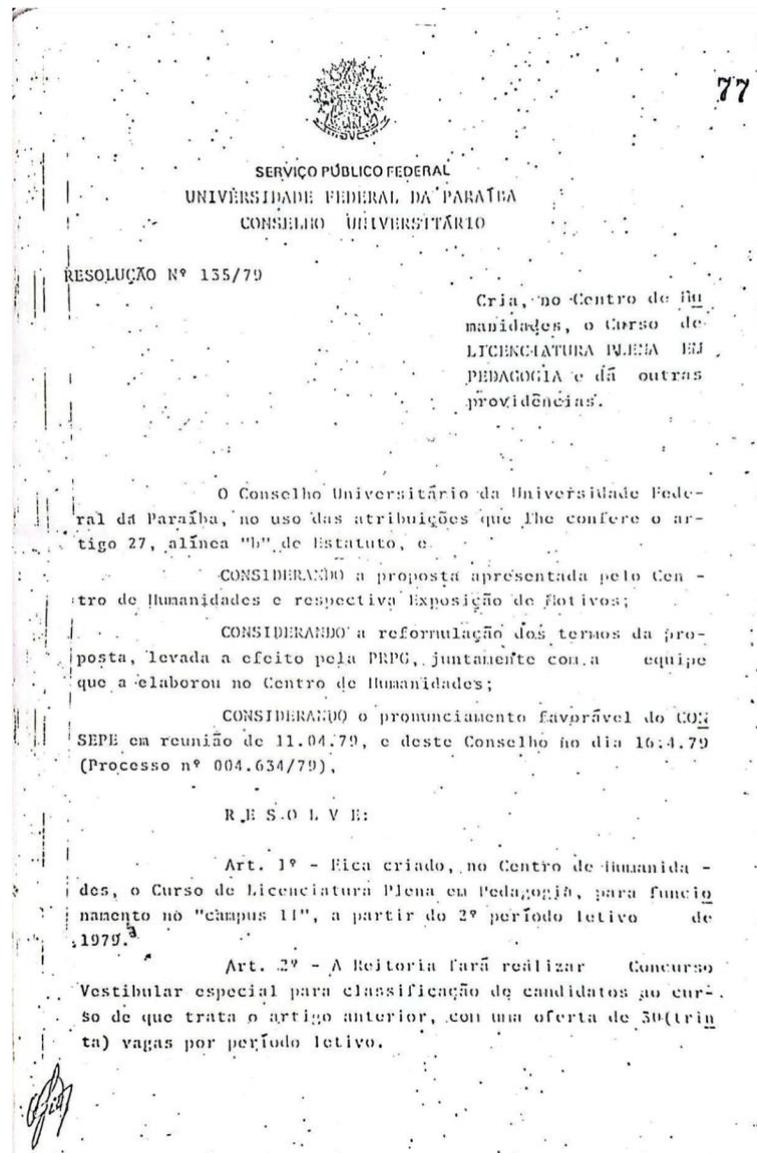
Fonte: Resolução nº 26/74 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB (Ferrer, 2020).

Por meio dessa divisão, estabelece-se uma dicotomia, além de cinco especializações. Nesse caso, verifica-se a possibilidade de atuação no Ensino Normal, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Silva (2006, p. 26) ressalta que “[...] ao formular a estrutura

curricular do curso, [a Lei nº 5.540/1968] cria habilitações para a formação de profissionais específicos para cada conjunto dessas atividades, fragmentando a formação do pedagogo”. O currículo ainda confere ao curso de Pedagogia uma carga horária mínima de duas mil e duzentas horas, em regime de crédito semestral; e a oferta de formações nas áreas de Administração Escolar, Ensino Normal, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção Escola (Ferrer, 2020).

Concomitantemente à ampliação do espaço institucional das Ciências Humanas e Sociais, na então UFPB, a criação do Centro de Humanidades (CH), em 1979, buscou articular a instituição universitária com os movimentos sociais. Com isso, repercutiu a conjuntura política nacional em que foi criado o curso de Pedagogia, localizado no Campus II, por meio da Resolução nº 135/79 do Conselho Universitário da então Universidade Federal da Paraíba. No documento, é perceptível a escolha divergente das habilitações, como mostra a Figura 2, a seguir.

Figura 1 – Resolução 135/79 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba



Fonte: Processo de reconhecimentodo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus II, Campina Grande.

O curso de Pedagogia do Centro de Humanidades, localizado no Campus II, em Campina Grande, formava professores para atuar nas séries iniciais do 1º grau, nas Escolas Normais (2º grau) e na educação de deficientes auditivos. A estrutura do curso foi montada com a finalidade de servir de instrumento para reflexão e prática acerca da necessidade de transformação que carrega a educação brasileira (PPC, 2009), assim visava:

- a) Estimular a reflexão crítica;
- b) Entender a função educativa como um compromisso com a sociedade, visando a conscientização como primeiro passo para a transformação das relações sociais;

- c) Fornecer suporte teórico para embasar a reflexão crítica e as práticas pedagógicas;
- d) Elaborar uma prática pedagógica que garanta o desenvolvimento das crianças.

Para isso, o curso assume um caráter inovador. Diferente do Campus I, o Campus II rompe com o tecnicismo assumido pelas habilitações tradicionalmente oferecidas, tendo em vista a oferta de 3 habilitações. Com isso, contribuiu-se para o desenvolvimento de uma práxis que articulou as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública e em organizações comunitárias. Nesse sentido, foram ofertadas as habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação. Essa composição tornou o curso um dos pioneiros na área em contexto nacional. Dito isso, a seguir, discorrer-se-á sobre as Habilitações do Magistério e seus currículos (PPC, 2009).

3.3 Habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau

A Habilitação em Magistério das séries iniciais do 1º Grau foi estabelecida como básica e obrigatória para todos os alunos. Isso refletia a prioridade conferida pelo curso à formação de docentes para a atuação nas séries iniciais da escolaridade obrigatória. Tal priorização expressa a definição da escola de 1º Grau como campo preferencial de atuação do Departamento de Educação e Humanidades, baseada no entendimento de que esse nível de ensino é a base "[...] na qual se assentam todas as aprendizagens posteriores" (FONTE). Durante essa habilitação eram oferecidas disciplinas do currículo mínimo, complementares e obrigatórias, um total de 380 horas de curso e 12 créditos.

Figura 2 – Estrutura curricular do curso

5.

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO

1. HABILITAÇÃO: MAGISTÉRIO DAS SÉRIES INICIAIS DO 1º GRAU
(2.475 e 155 cr.)

<u>Disciplinas do Currículo Mínimo</u> (1.380 e 82 cr.)	<u>CH</u>	<u>Cred.</u>	<u>Nota</u>
Introdução à Sociologia	—	—	—
Sociologia da Educação I	—	—	—
Psic.do Desenvolvimento I	—	—	—
Psic.do Desenvolvimento II	—	—	—
Psic.da Aprendizagem da Criança I	—	—	—
Psic.da Aprendizagem da Criança II	—	—	—
História da Educação I (Geral)	—	—	—
História da Educação II (Brasileira)	—	—	—
Filosofia da Educação	—	—	—
Didática	—	—	—
Estrut.e Func.do Ens.de 1º e 2º Graus I	—	—	—
Metodologia da Alfabetização	—	—	—
Metodologia da Língua Portuguesa	—	—	—
Metodologia das Ciências	—	—	—
Metodologia dos Estudos Sociais	—	—	—
Metodologia da Matemática	—	—	—
Atividades p/ o Desenv.da Arte Infantil I	—	—	—
Atividades p/ o Desenv.da Intel.da Criança	—	—	—
Prática de Ensino na Esc.de 1º Grau	—	—	—
<u>Disciplinas Complementares Obrigatórias</u> (885 h e 59 cred.)			
Desenvolvimento da Percepção Afetiva	—	—	—
Psicolinguística	—	—	—
Língua Port.na Escola de 1º Grau I	—	—	—
Língua Port.na Escola de 1º Grau II	—	—	—
Matemática na Escola de 1º Grau I	—	—	—
Matemática na Escola de 1º Grau II	—	—	—
Ciências na Escola de 1º Grau I	—	—	—
Ciências na Escola de 1º Grau II	—	—	—

Fonte: Processo de reconhecimento do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Campus II, Campina Grande. Anexo I - Programa das disciplinas do currículo pleno do curso.

A habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau apresentou uma série de dificuldades que abrangem desde a sua oferta irregular até uma certa descontinuidade na execução curricular. Esse contexto foi ocasionado pela carência de professores efetivos para as disciplinas específicas, ministradas nos últimos anos por professores substitutos. conseqüentemente, essa habilitação, diferente das demais, manteve-se inalterada – formal e objetivamente – desde a sua criação, na primeira metade da década de 1980 (UFCG, PPC

Pedagogia, 2008). De modo dialético, favorecido por uma capacitação maior dos professores, como expresso no PPC de Pedagogia

[...] o novo vai se instaurando no cotidiano do curso, que assume uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes são o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a participação em eventos científicos e uma ampliação significativa de projetos de extensão, agregando número menos restrito de alunos (UFCEG, 2008, p. 5).

Assim, os últimos anos foram marcados por iniciativas individuais de professores,

[...] de um processo de reformulação nos conteúdos de disciplinas, à revelia das suas ultrapassadas ementas, acarretando um descompasso entre o formalmente estabelecido e o efetivamente praticado nos diversos componentes curriculares da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau (UFCEG, 2009, p. 5).

Esse descompasso também expressa um traço marcante da habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo foi construído com base em uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos. Tal concepção foi atualmente superada pela perspectiva sócio-cultural, que expressa uma outra perspectiva de pessoa surda, surdez e educação de surdos, tema que é objeto desta pesquisa, abordado nas próximas seções.

Concluindo a Habilitação, os discentes estavam aptos ao exercício docente na 1ª fase da escola de 1º grau. Essa habilitação compreendia a formação comum, ou seja, obrigatória a todos os profissionais em formação na área. Nesse contexto também estavam as disciplinas consideradas como fundamentos da educação, as quais eram estruturadas conforme os seguintes princípios: polivalência, diversificação e flexibilidade. Dessa forma, possibilitou-se aos acadêmicos optarem pela trajetória curricular de acordo com as tarefas que desempenhariam (Durlin, 2007). No entanto, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (2009), essa habilitação deixa algumas contradições latentes:

- a) Efetiva desarticulação entre os momentos constituintes do curso, concretizada pela coexistência da abordagem histórico-crítica, adotada nas disciplinas da área de fundamentos (circunscritas aos dois primeiros períodos), com um enfoque pedagógico, dominante nas disciplinas das áreas de aprofundamento conceitual e das metodologias; Progressiva restrição e rígida vinculação da estrutura do curso a um estágio específico de uma única corrente teórico-metodológica, resultando na criação e permanência de disciplinas de perfil muito específico e efêmero;
- b) Precária articulação entre teoria e prática, agravada pela ênfase em um ativismo caracterizado pela ausência de pesquisa e de outras atividades ligadas à produção do conhecimento ou mesmo do registro do produzido;

- c) Frágil vínculo institucional com a extensão, desenvolvida como atividade individual por alguns professores, com baixa inserção de alunos;
- d) Reduzido alcance do objetivo proposto, evidenciando uma preparação mais compatível com o exercício da docência na rede particular de ensino, em lugar da escola pública, como almejado no projeto inicial.

Um dos questionamentos relativos às habilitações deve-se ao fato da visão desintegradora que ocorreu dentro do trabalho pedagógico, pois as especialidades promoveram grandes embates entre especialistas e professores. As críticas ao tecnicismo recaem sobre o preparo de professores, tendo em vista métodos e técnicas de ensino estudados de maneira acrítica, supostamente fragmentando o trabalho na escola (Almeida, 2008). Observamos que a única reformulação feita pelo curso de Pedagogia, no Campus II, ocorreu em 1984 e se restringe a ajustes na grade disciplinar. Com isso, atende-se às exigências do Conselho Federal de Educação, considerando o reconhecimento da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Desse modo, a organização formal e os instrumentos normativos do curso encontram-se em franca obsolescência.

3.4 Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau

A formação de professores estava incluída no Magistério em 2º grau, considerando que os docentes eram preparados para atuar em turmas da 4ª à 8ª série. Para esse mesmo nível de ensino, essa formação também poderia ocorrer nos cursos de Pedagogia, com habilitação Magistério. Já para as demais séries e níveis, a formação era oferecida pelas Licenciaturas plenas ou curtas. Com a Lei nº 5.692/71, o antigo Curso Normal, que proporcionava formação profissional específica em nível de 2º grau, foi transformado em uma das habilitações desse nível. No contexto da profissionalização geral e obrigatória, essa habilitação acabou dispersa entre outras, o que resultou na diminuição da carga-horária destinada à formação específica em razão da nova estrutura do 2º grau (Gatti, 2013).

Essa segunda habilitação era optativa e só poderia ser cursada se concluída a habilitação citada anteriormente. Esta assegurava ao aluno o exercício do magistério das matérias pedagógicas (fundamentos sociológicos, filosóficos, históricos e psicológicos da educação; metodologias do ensino de 1º grau, isto é, alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências e estudos sociais; estrutura e funcionamento do 1º grau). É perceptível, portanto, a variedade de funções para as quais a habilitação oferece formação ao pedagogo. No

entanto, a habilitação para essa variedade de funções provoca críticas, dada a tendência de formar professores marcados pela prática de atrofiar os conteúdos (Almeida, 2008).

O Parecer nº 252/1969 estabeleceu as disciplinas ofertadas nessa habilitação: (a) Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau; (b) Estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau; (c) Estrutura e funcionamento do ensino superior; (d) Princípios e métodos de orientação educacional; (e) Princípios e métodos de administração escolar; (f) Administração de escola de 1º grau; (g) Princípios e métodos de supervisão escolar; (h) Supervisão de escola de 1º grau; (i) Princípios e métodos de inspeção escolar; (j) Inspeção de escola de 1º grau; (l) Estatística aplicada à educação; (m) Legislação de ensino; (n) Orientação educacional; (o) Medidas educacionais; (p) Currículos e programas; (q) Metodologia do ensino de 1º grau; e (r) Prática de ensino na escola de 1º grau (estágio). A definição das disciplinas poderia variar de acordo com a habilitação. Sendo assim, observa-se uma não correspondência entre as Habilitações em Magistério do Curso de Pedagogia ofertadas no Campus II da UFPB e as propostas do Parecer.

A habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau apresentou uma série de dificuldades, que incluíram desde a sua oferta irregular até uma certa descontinuidade na execução curricular. Essas dificuldades foram ocasionadas pela carência de professores efetivos para ministrar as disciplinas específicas, as quais foram assumidas por professores substitutos nos últimos anos. Em consequência disso, essa habilitação, diferente das demais, manteve-se inalterada – formal e objetivamente – desde sua criação, na primeira metade da década de 1980 (PPC Pedagogia, 2009).

Gatti (2013) afirma que a possibilidade dada a alunos de outras habilitações de se matricularem na 2ª série do Magistério criou um impasse: em apenas um ano foi preciso que ministrassem todo o conteúdo da habilitação. Assim, fica evidente o aligeiramento deste ensino, pois, neste período, é praticamente impossível oferecer aos alunos um mínimo de domínio necessário dos conteúdos importantes para o exercício da função docente. Essa desestruturação concreta desses cursos de formação – concreta porque, do ponto de vista legal e burocrático, as condições estão preenchidas – se reflete na perspectiva de seu alunado.

Dialeticamente, tendo em vista uma melhor capacitação dos professores, assume-se uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes foram desenvolvidas por meio do desenvolvimento de atividades de pesquisa, da participação em eventos científicos e de uma ampliação significativa de projetos de extensão. Nesse caso, agrega-se um número menos restrito de alunos. Tudo isso constituiu um traço marcante da habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo foi construído com base em uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos. Atualmente, essa perspectiva foi superada pela

sócio-antropológica, conforme o atual Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia trata no histórico do curso:

[...] a permanência da estrutura curricular original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros, como por exemplo, estudos sobre a Libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, próprios dessa nova forma de compreender a educação de surdos (PPC Pedagogia, 2009).

3.5 A formação de professores para a educação de surdos

A Educação Especial existe devido a sua exclusão no ensino regular. Essa exclusão está relacionada historicamente ao processo constitutivo do capitalismo, que é a expropriação, termo muito mais preciso do que exclusão, considerando que consegue designar o lugar do trabalhador no capitalismo. É dentro dessa relação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais, considerando um modelo específico de sociedade. Nesse sentido, a sociedade moderna tem como necessidade “moldar” e “homogeneizar” os indivíduos. Diante desse cenário, a história da Educação Especial, até os anos 2000, mesmo com o acréscimo das políticas de inclusão, encontra suas dificuldades tanto no processo de ensino-aprendizagem como nas orientações para a formação de professores para essa área (Michels, 2017). Pretende-se discutir sobre esse assunto na presente seção.

A partir da década de 1950, começaram a ser criadas escolas especiais e instituições tanto na esfera pública como na privada. O atendimento ao público foi assumido pelo Governo Federal, por meio de campanhas voltadas para esse fim. A primeira campanha instalada no Instituto Nacional de Surdos Mudo – intitulada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” – tinha como objetivo promover medidas necessárias à educação e assistência às pessoas com deficiência-auditiva e da fala (como eram vistos na época). Nessa época, as instituições de educação seguiam o método-oral puro, conforme orientado (Mazzota, 1996).

Nesse período, o Instituto estava sob direção de Ana Rímoli de Faria Dória, que esteve no cargo entre os anos de 1951 e 1961, a qual contribuiu significativamente para a formação de professores para a Educação de Surdos, apesar de ser defensora do método oral puro (recomendado mundialmente na época). Exemplo disso foi a criação do Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos Mudos. Durante a gestão de Rímoli, não era proibida a utilização dos gestos. Apesar disso, essa forma de comunicação não era estimulada (Mulltão,

2020).

No ano em que Ana Rímoli deixou a instituição, em 1961, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Tratava-se da primeira lei a dedicar um Título à educação dos excepcionais (como eram chamados os deficientes). Nela, consta que se deve enquadrar no que for possível, no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade. Por meio dessa lei também são reconhecidos os sistemas privados de educação. Esse posicionamento contraditório determinou uma série de implicações políticas, técnicas e legais, uma vez que quaisquer serviços de atendimento educacional tornavam-se elegíveis ao tratamento especial (Mazzota, 1996).

Na década de 1970, durante o Regime Militar, em que o país vivia um período econômico baseado na indústria, as iniciativas referentes à área da educação para deficientes apenas previam o tratamento especial aos excepcionais, tendo em vista a aprovação da Lei nº 5.692/71. Esta não mencionava como deveria ocorrer a formação de professores para a Educação Especial, nem como deveria ocorrer o ensino para esses educandos. A única menção feita a esse eixo diz respeito aos alunos com deficiência física e mental, aos que possuíam atrasos na matrícula e aos superdotados. No texto legal, concedia-se a esses alunos o direito de receber o tratamento adequado, conforme as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Desta maneira, o tecnicismo chegou à área de Educação Especial e contribuiu para que ela se configurasse, historicamente, em meio à valorização das técnicas e dos recursos específicos para o desenvolvimento dos alunos então chamados de excepcionais (Mulltão, 2020).

Entretanto, no I Plano de Nacional Desenvolvimento (PND) para o período de 1972 a 1974, observou-se que a educação dos deficientes deveria ocorrer no sentido de torná-los produtivos. Assim, várias ações foram pensadas e produzidas em âmbito nacional, no que diz respeito à educação especial. O parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE) fez solicitação de subsídios para resolução do problema relacionado à educação dos excepcionais, o que culminou na formação do o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Este foi um órgão centralizado na melhoria e expansão do atendimento aos excepcionais (Mazzota, 1995).

O CENESP tinha a responsabilidade de viabilizar a integração dos alunos deficientes no ensino regular, formar os recursos humanos, além de cooperar financeiramente e tecnicamente com as instituições públicas e privadas. Dessa forma, o número de instituições privadas no país cresceu significativamente em comparação com as públicas (Mazzota, 1996). Também na esfera privada, no ano de 1972, teve início o primeiro curso de formação de professores, em nível superior, para a Educação Especial do Estado de São Paulo, voltado à

educação dos deficientes mentais.

A formação de professores em nível superior para a Educação Especial no Brasil estava a cargo dos cursos de Pedagogia, sobretudo no que se refere às habilitações em educação especial. Estas tinham como objetivo preparar os professores para atenderem alunos direcionados à educação especial. Essa atuação foi possível graças ao Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, que instituiu a formação docente e de especialistas em educação. Seu relator foi Valnir Chagas (Michels, 2017).

Segundo Chagas, a Educação Especial surge como um desdobramento do ensino regular, em grande parte classificável na linha das diferenças individuais, naturalmente sujeita a “tratamento especial”. Em vez de algo aleatório e sem competências definidas, constitui-se como “[...] uma atribuição dos vários sistemas que não exclui a coordenação geral nem, onde necessária, a assistência técnica da União”. Por isso, justifica-se a criação do CENESP.

Assim, durante esse período, a formação de professores para essa área da educação estava concentrada nas habilitações de Educação Especial. Nesse caso, concentrava-se nas “deficiências” apresentadas pelos alunos, visando uma normalização de suas condições. Voltava-se, portanto, para uma integração e exigia-se que os especialistas pudessem atuar diretamente nas dificuldades intrínsecas às pessoas com deficiência, baseando-se numa formação médica (biológica) e psicológica.

Segundo Michels (2017), a possibilidade de formação para a área em dois níveis de ensino (divisão das habilitações) impulsionou essa formação para o nível mais baixo, ou seja, fragmentou-se ainda mais a habilitação em Educação Especial. Tratava-se de uma formação ofertada pelos cursos como educação especial ou por meio de quatro áreas específicas: Deficiência da Audiocomunicação ou Deficiência Auditiva, Deficiência Física, Deficiência Mental e Deficiência Visual. Essa subdivisão parece fragmentar a proposta da própria habilitação. Além disso, é possível perceber que as habilitações específicas direcionadas à Educação Especial foram organizadas de modo que seu eixo central focava as deficiências e não a proposição educacional.

Assim, o foco da formação de professores e, portanto, do atendimento ao alunado em questão, voltou-se para a deficiência, indicando uma educação que não observava as singularidades dos estudantes. Desse modo, predominaram as práticas terapêuticas de treinamento auditivo e de reabilitação da fala no atendimento ao surdo. Buscou-se, ainda, a sua normalização, tanto nas instituições privadas como nas públicas (Multtão, 2017). Desse contexto, surgiu o movimento de integração escolar, que defendia a aceitação do deficiente, tanto na escola como na sociedade, desde que ele se adequasse à escola e às suas práticas

pensadas para alunos “normais”.

No entanto, para que esse movimento de fato ocorresse, era necessária a articulação entre o sistema regular de ensino e o de educação especial, por meio do planejamento de serviços complementares, a fim de assegurar a permanência dos alunos no ensino regular. Entretanto, com a pouca integração entre esses sistemas e a falta de professores, a efetivação desse movimento não foi possível. Com isso, as classes especiais para surdos permaneceram, assim como as escolas especiais para deficientes auditivos (Jannuzzi, 2012).

Nesse contexto, a formação de professores para a educação de surdos não era uma preocupação em nosso país e só veio ser contemplada dentro das habilitações em EDAC. Esperava-se que o professor habilitado garantisse as condições necessárias para que o aluno tivesse um bom desenvolvimento da linguagem oral, no entanto, as disciplinas escolares eram ministradas da mesma forma como se trabalhava com crianças ouvintes (Pereira, 2000). Dessa forma, eram priorizadas técnicas terapêuticas de treinamento auditivo que visassem a normalização desse alunado.

Essa situação ainda perdurou durante a década de 1990, período em que iniciaram os estudos sobre a língua de sinais e sobre a educação bilíngue para surdos. Foram publicados documentos internacionais importantes para a questão da educação especial, como a Declaração de Salamanca (1994), que teve grande influência na elaboração das políticas educacionais em nosso país. Essa Declaração pode ser melhor compreendida em diálogo com a Declaração Universal sobre Educação para Todos (1990), proclamada na Conferência Mundial sobre Educação para todos. Ambas retratam que a educação é um direito de todos, construindo o ideário de Escola para Todos (Mulltão, 2017).

Em 1994, com a Conferência Mundial da UNESCO sobre Necessidades Educacionais Especiais, ficou em evidência que a exclusão ocorrida nas escolas incentivava a discriminação. No entanto, é preciso destacar que a educação consiste em um direito humano, logo, os indivíduos que possuíam alguma deficiência deveriam frequentar a escola. Conseqüentemente, esta deveria mudar para incluir a todos. A partir dessa conferência e com a aprovação da Declaração de Salamanca, foi feito um esforço para que a inclusão escolar se tornasse real no Brasil e no mundo todo, deixando claro que, para que a inclusão ocorresse, o sistema educacional teria que passar por modificações. Com isso, o Brasil atravessou um momento de grandes revisões nas áreas de atendimento às crianças com deficiências. Além disso, observou-se maior abertura para discussão sobre a formação de professores. Assim, não seria necessário formar professores especializados, uma vez que essa tarefa passaria a ser de

todos os professores (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

No entanto, apesar de todos os avanços obtidos por meio das discussões propostas por essas Declarações, percebe-se que exercem uma pressão de ordem política e econômica na organização do ensino em diferentes países. Elas preveem que a avaliação da inclusão dos alunos seja verificada estatisticamente, a fim de que seja comprovada a eficiência dessa proposta. Dessa forma, os países passaram a se preocupar mais com os dados numéricos do que com as necessidades específicas da esfera educacional. Esse cenário pode ser observado até os dias atuais nos resumos técnicos do censo escolar da educação básica publicados pelo Ministério da Educação (Mulltão, 2017).

É possível compreender, portanto, que até meados da década de 1990, mais especificamente até a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, a formação de professores para a Educação Especial era de responsabilidade do ensino superior. Além disso, a Educação Especial foi inserida como uma modalidade de ensino capítulo específico (Cap. V), logo, passou a ser considerada uma modalidade à parte da Educação Básica.

Skliar (1997) problematiza a fronteira estabelecida entre a Educação Especial e as questões educativas gerais, além de apontar a necessidade de se incluir a análise dos fatos que governam a educação especial dentro do contexto da educação geral. Ademais, o Plano Nacional de Educação, após efetuar o diagnóstico e apresentar as diretrizes, fixou 28 objetivos e metas a serem atingidos nos dez anos de vigência do plano. Já o Conselho Nacional de Educação elaborou o parecer CNE/CEB nº 17/2001, no qual tratou, com razoável minúcia, das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, definindo-as na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Saviani, 2009).

Com essa determinação, foram dispostos leis, decretos e resoluções, a fim de atender essa demanda. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação básica (CNE/CEB) nº 02/2001, em seus artigos 2 e 3, determina a matrícula de todos os alunos no sistema regular de ensino, cabendo às escolas a organização de como atenderia a essa demanda. No que diz respeito aos professores, a Resolução indica que os sistemas devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial. A fim de viabilizar essas questões, o governo traçou objetivos e metas por meio do Plano Nacional de Educação de 2001, relacionadas à formação de professores para o atendimento dos alunos da educação especial. Entre essas ações destaca-se a Meta 8.20, que aborda a inclusão ou amplificação, em especial, nas universidades públicas – tendo em vista habilitações específicas, em nível de graduação e pós-graduação – com o intuito de formar pessoas habilitadas em educação especial.

Em 2002, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

na Educação Básica (CNE, 2002), foi reforçada a necessidade da formação de professores aptos para lidar com as questões acerca da diversidade na escola, deixando clara a necessidade de conteúdos voltados para esse alunado. Apesar de as orientações não serem claras, no mesmo ano, foi promulgada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. No entanto, apenas em 2005 houve a sua regulamentação, por meio do Decreto nº 5.626. Este tornou obrigatória a inclusão, nos cursos de formação de professores, de uma disciplina que abordasse o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme estabelecido no Art. 3, a seguir.

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2005).

Além disso, no § 1º do mesmo artigo, estabelece-se o seguinte texto legal:

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (Brasil, 2005).

Embora esse marco legal represente um avanço, ainda pode ser considerado insuficiente, pois, embora os egressos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas reconheçam noções básicas de Libras, isso não garante que tenham o conhecimento adequado para efetivamente incluir o aluno surdo (Greguol; Gobbi; Carraro, 2013).

Diante desse cenário, é possível afirmar que, apesar dos avanços ocorridos no contexto da Educação Especial, a formação de professores ainda apresenta lacunas, pois, como abordado anteriormente, no ano de 2006, as habilitações específicas vinculadas aos cursos de Pedagogia foram extintas, inviabilizando a implementação da Meta 8.20.

A resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia ao englobar a Educação Especial, trata apenas duas vezes sobre a Educação Especial: a primeira, no artigo 5º, inciso X, quando menciona a consciência da diversidade e o respeito às diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões; a segunda, no artigo 8º, inciso III, quando trata das atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais (...). Ambos os artigos mostram a Educação Especial como secundária, limitando-se a uma categoria de diversidade e, em outro momento, a atividades

complementares. Isso demonstra a necessidade de um espaço com mais cuidados e adequações, no que diz respeito a essa modalidade de educação (Saviani, 2009) e à formação de professores.

Desde então, a formação dos pedagogos passa a ser generalista, já que esses profissionais atuarão numa “escola para todos”, independentemente de suas necessidades e especificidades existentes entre os alunos. Nesse caso, cabe ao profissional, segundo o artigo 5º, “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças” (Brasil, 2006). Além disso, a Resolução, em seu artigo 8º, estabelece que, em sua formação, o pedagogo pode integrar os estudos a atividades complementares envolvendo planejamento, desenvolvimento progressivo do trabalho de curso, atividades de monitoria e extensão, entre outras. Além disso, é possível agregar a essas atividades a educação de pessoas com necessidades especiais, educação indígena e educação do campo. Observa-se, por sua vez, que estas são agregadas como opção, não como prioridade (Brasil, 2006).

Essa resolução deixa lacunas no que se refere à formação do pedagogo, uma vez que propõe a docência como ação educativa, processos metódicos e intencionais construídos por meio das relações sociais, étnico-raciais, conhecimentos científicos e culturais. Ao mesmo tempo, isso indica a possibilidade de uma formação envolvendo as diferenças étnicas e linguísticas como complementares, ou seja, opcionais, com vistas à integralização dos estudos. Compreende-se, portanto, que os dispositivos direcionados à formação de professores e a melhoria de todo o cenário educacional nacional estão dispostos nas leis. No entanto, na prática, não são ofertadas as condições necessárias para que esses dispositivos sejam devidamente implantados (Saviani, 2005).

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE SURDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFCG - CAMPINA GRANDE

Neste capítulo, busca-se explicitar e discutir a formação de professores em educação de surdos do curso de Pedagogia da UFCG - Campina Grande. Conforme apresentado anteriormente, os cursos de Pedagogia no Brasil contemplavam, em sua estrutura, a formação do Pedagogo Especialista, com base nas orientações da Resolução CFE 2/1969. Esta determinava o “[...] currículo mínimo do Curso de Pedagogia em uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função das habilitações específicas” (Brasil, 1969). A partir de então, todos os cursos passaram a oferecer a Habilitação em Magistério das séries iniciais nos primeiros 4 anos do curso e outras habilitações, conforme a

parte diversificada orientava. Nesse caso, o curso de Pedagogia da UFPB Campus II forneceu a Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação - EDAC.

Para discutir sobre essa formação, detemo-nos aos documentos disponibilizados pelo arquivo da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) e, em particular, do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos (LEPEES). Esses documentos são os relatórios de estágio supervisionado da habilitação em EDAC (1986 a 2006), além dos memoriais de formação das alunas do referido curso (2007 a 2009) e algumas ementas das disciplinas da Habilitação. Ao todo, foram analisados 38 trabalhos de conclusão da Habilitação. Os trabalhos encontram-se no Quadro 3, a seguir. O nome dos alunos e das professoras apresentados no quadro são fictícios.

Quadro 3 – Relatórios do Estágio Supervisionado da Habilitação em EDAC

Número de Relatórios	Ano	Alunos	Professora Supervisora
R-01	1986	Maria Aparecida	AD
R-02	1991	Maria das Dores	AD
R-03	1994	Maria Socorro	EG
R-04	1994	Maria das Graças	EG
R-05	1995	Maria de Fátima	EG
R-06	1995	Maria do Carmo	EG
R-07	1996	Maria de Guadalupe	AD
R-08	1997	Maria do Equilibrio	EG
R-09	Jan - 1997	Maria de Rosas	AD
R-10	1997	Maria das Neves	AD
R - 11	1997	Maria de Lourdes	AD
R-13	1999	Maria Alice	EG
R-14	2001	Maria Sallete	NL
R-15	2001	Maria Vitória	EG
R-16	2002	Maria Aline	EG
R-17	2002	Maria Débora	NL
R-18	2002	Maria Teresa	AD
R-19	2002	Maria Joana	AD
R-20	2004	Maria Josefa	AD
R-21	2004	Maria Gianna	EG
R-22	2005	Maria Verônica	EG
R-23	2005	Maria Milena	SP
R-24	2005	Maria Sales	SP

R-25	2005	Maria Cavalcanti	SP
R-26	2006	Maria Teresa	SP
R-27	2006	Maria Suelen	SP
R-31	2006.1	Maria Anne	EG
R-32	2006	Maria Helena	EG
R-33	2006	José da Cruz	EG

Fonte: Arquivo do LEPEES (UAEd - UFCG).

Quadro 4 – Memoriais de Formação do Estágio Supervisionado em EDAC

Memoriais de Formação			
	Ano	Alunas	Professora Supervisora
M-01	2007	Maria Luzia	NL
M-02	2007	Maria Paula	NL
M-03	2007	Maria Soares	NL
M-04	2008	Maria de Lima	NL
M-05	2008	Maria da Saúde	NL
M-06	2009	Maria Duarte	NL

Fonte: Arquivo do LEPEES (UAEd - UFCG).

Nesse sentido, cabe discutir sobre o corpo docente que acompanha os estágios supervisionados, que é composto por apenas quatro professoras no decorrer de toda a habilitação. Duas delas são alunas formadas pela própria habilitação. Em primeiro momento, questionamos os motivos de serem poucas, mas, ao observarmos o número de alunos concluintes, é perceptível que também foram poucos. Infelizmente, não conseguimos aprofundar esses assuntos devido à falta de acesso aos dados dos alunos matriculados e dos concluintes no decorrer da presente pesquisa.

Vale ressaltar que a estrutura da Habilitação será analisada com base no que os relatórios revelam. Buscando uma melhor compreensão, explicamos a seguir quais eram os objetivos dos trabalhos de conclusão do estágio e os motivos que culminaram na mudança de relatório para o memorial. Os relatórios de estágio tinham como objetivo apresentar o Estágio supervisionado na Habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação (EDAC) do curso de Pedagogia. Segundo a aluna Maria Verônica, o trabalho tinha como objetivo:

[...] vivenciar as teorias vistas durante toda a segunda habilitação (EDAC), observando suas aplicações e sugestões de novas ideias para o trabalho com o

surdo em sala de aula (Maria Verônica, Relatório-22, 2005).

Para alcançar esse objetivo, os trabalhos eram organizados da seguinte forma: Introdução, na qual os alunos apresentavam o objetivo do estágio e como esse trabalho foi organizado; Caracterização do campo de estágio, na qual eram apresentados o histórico da escola e o seu funcionamento (no que diz respeito aos alunos, às turmas e aos turnos durante os quais funcionava, além do seu corpo docente); Avaliação e Considerações finais, que, em alguns relatórios, constituíam o mesmo tópico e eram compostos pelas apreciações realizadas pelas alunas ao longo de todo o estágio.

A mudança no modelo de trabalho de conclusão da habilitação foi decorrente das questões acerca da formação de professores e do sujeito nesse processo de formação. O memorial de formação entra como uma narrativa autobiográfica na qual o autor, ao analisar sua trajetória intelectual e profissional, por meio do registro escrito de memórias, procura evidenciar as mais variadas mediações que contribuíram para a transformação de alunos em profissionais da educação, atribuindo ainda mais significado à educação de surdos (Passeggi, Gianini).

Assim, os memoriais passaram a ser o trabalho final da disciplina de Estágio Supervisionado dos Deficientes da Audiocomunicação. O objetivo era relatar a história acadêmica do alunado, no que se refere à Habilitação em EDAC, por meio de uma reflexão sobre o que é ser professor de surdos e o que isso acrescentou na formação profissional das alunas. A respeito disso, a aluna Maria Duarte afirmou:

[...] Através dos memoriais, os professores-alunos - sujeitos da pesquisa - apresentam sua trajetória profissional e pessoal e lidam com essas dicotomias. Apresentam-as dentro de um contexto teórico que vai subsidiando todo o processo de escrita e realiza uma reflexão que permeia tal processo (Maria Duarte, Memorial 03, 2009).

A aluna destaca um ponto importante que os memoriais proporcionam: fundamentar sua prática e refletir sobre as mudanças que ocorreram nesse processo. Assim, a leitura e a análise dos memoriais permitiram uma melhor compreensão acerca das mudanças ocorridas dentro do curso, fomentando ainda mais essa pesquisa, como será apresentado no decorrer deste capítulo.

4.1 O campo de estágio: a escola de audiocomunicação de Campina Grande (EDAC)

De acordo com Gianini (2012), tratar desse espaço é importante para a educação de surdos, pois é nesse campo de estágio em que alguns tiveram o primeiro contato com as pessoas surdas e com a Língua Brasileira de Sinais. Além disso, trata-se de um campo de formação e prática profissional para muitos professores.

A EDAC fica localizada no segundo maior município do estado da Paraíba, um dos pólos econômico e educacional mais importantes do estado. Foi fundada em março de 1983, por um grupo de professoras e alunas estagiárias da própria habilitação em EDAC do curso de Pedagogia da UFPB. Tinha como finalidade suprir a inexistência de escolas para pessoas surdas dentro do município e atender à necessidade urgente de um campo de estágio para a referida habilitação.

No primeiro semestre de 1983, funcionou precariamente nas dependências da Escola Dominical de uma Igreja Evangélica da cidade e contava com dez alunos surdos. Estes foram distribuídos, por faixa etária, em duas salas de aula. Eles tinham como professoras as alunas estagiárias, com o intuito de dar prosseguimento a essa iniciativa. Nesse caso, as professoras da UFCG procuraram a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande e foram bem recebidas, então a prefeitura passou a pagar um imóvel para que a escola funcionasse. A respeito disso, a aluna Maria Aparecida afirmou:

[...] O primeiro prédio da escola ficava localizado no bairro da Prata em Campina Grande pertencente a rede municipal, estadual e federal (UFPB), funcionando apenas no turno da manhã, com atendimento a 30 alunos divididos nas classes de Alfabetização I e II; 1º série inicial, 1ª série regular e pré-escolar, o espaço físico era insuficiente pois a estrutura se tratava de uma casa residencial alugada para esse fim (Maria Aparecida).

Nessa época, a escola foi denominada de Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação Demóstenes Cunha Lima. Sua oficialização seu deu no ano de 1984, por força do Decreto Estadual nº 10.288, de 16 de julho de 1984. Passou a ser denominada de Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC). No relatório de estágio de Maria Aparecida, foram encontradas informações relativas ao local e condições de funcionamento da instituição.

O estágio foi realizado no Centro de Desenvolvimento da Audiocomunicação localizado na rua Rodrigues Alves nº125 bairro da Prata-Campina Grande pertencente à rede municipal, estadual e UFPB de Campina Grande. A escola funciona apenas no turno da manhã, atendendo a um número de 30 alunos divididos nas classes de Alfabetização I e II; 1º série inicial, 1ª série regular e pré-escolar. O espaço físico é insuficiente porque se trata de uma casa residencial alugada para a escola funcionar (Relatório 01- Maria Aparecida, 1986, grifos nossos).

Com o espaço insuficiente, as professoras e alunas iniciaram uma luta por uma local adequado no decorrer dos anos da habilitação. Para isso, entraram em contato com o poder público. Ao longo dos relatórios, é possível perceber as mudanças de localização da escola, como destaca a aluna Maria do Carmo, em seu relatório acerca da Escola de Audiocomunicação:

[...] Sua história retrata uma batalha travada entre pessoas que são realmente comprometidas com a educação e o descaso dos que fazem o poder público. Hoje, a escola poderia já estar devidamente instalada em sua sede própria, mas, devido a morosidade burocrática e o desrespeito com as obras realmente úteis, estamos limitados a um pequeno prédio situado na avenida Floriano Peixoto, 1175, Centro (Maria do Carmo, 1995).

Nessa mesma direção, outro relatório informa que, na época de realização do estágio, segundo semestre de 1996, a EDAC funcionava provisoriamente na Avenida Floriano Peixoto, centro de Campina Grande. Nesse período, aguardava a conclusão das obras de sua sede definitiva e as dificuldades de organização do trabalho didático, pedagógico e administrativo.

Tratava-se de um prédio em precário estado de conservação e de tamanho pequeno, tornando-se insuficiente as necessidades da escola. Isto interferia no planejamento pedagógico, que termina limitando-se a realizar apenas o que os espaço permitia e não o que seria mais importante par ao crescimento sócio-cognitivo dos alunos [...] A falta de espaço físico prejudicava até mesmo a execução de alguns projetos da EDAC, como por exemplo, as aulas de línguas de sinais, ministradas pelos monitores surdos [...] interferiu na realização das aulas da língua de sinais pelos pais de alunos e ouvintes da escola (Relatório 10 – Maria das Neves)

Conforme mencionado anteriormente, a inauguração da sede própria da EDAC só ocorreu em 2002, segundo consta no relatório 33 de José Dias, datado em 2006. Isso ocorreu devido a um comprometimento na estrutura metálica do teto da escola, provocado pela falta de manutenção. Por motivos de segurança, as atividades na escola foram suspensas em julho de 2005. Somente em setembro, as aulas foram retomadas provisoriamente em um novo prédio, alugado pelo Governo do Estado, localizado na Rua João Lourenço Porto, nº 29, no Centro de Campina Grande - PB. Até o término do seu estágio, em novembro de 2006, ainda não havia retornado à sua sede. Segundo a diretora da época, as dificuldades da escola não envolviam apenas a falta de pessoal para o apoio administrativo, mas também a “desatenção dos poderes públicos em relação à escola”.

Ainda no item que menciona a caracterização do campo de estágio, também podem ser encontradas informações referentes à estrutura do prédio, funcionamento da escola, quadro

de professores, alunos e segmento técnico-administrativo. Tomando como referência os anos 2000, verifica-se que o seu funcionamento ocorria nos três turnos, atendendo a 298 alunos oriundos de Campina Grande e outros municípios circunvizinhos. Esses alunos estavam distribuídos na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua equipe técnico-pedagógica era formada por professores, coordenação pedagógica, direção, intérpretes e instrutores de Libras. Quanto à direção e a coordenação pedagógica, verificou-se que eram exercidas por professoras da escola, ambas licenciadas em Pedagogia, com habilitação em Educação de Surdos, e especialistas em educação.

No tocante ao alunado, nos relatórios datados do ano 1986 até início dos anos 1990, o termo **clientela** era utilizado para se referir aos alunos surdos, com apresentação de suas características, faixa etária, condição socioeconômica da família, grau de perda auditiva e causas da surdez. Como já mencionado, nesse período, a educação dos alunos da EDAC estava baseada na abordagem oralista e, a partir de 1991, havia indícios das ideias da Comunicação Total, o português sinalizado (Bimodalismo) como recurso no processo de ensino e aprendizagem

Em março de 1995, ocorreu outra mudança de endereço, então a instituição passou a ser localizada na Rua José de Alencar, nº 450, no bairro Prata. Esse ambiente propiciou a realização de atividades didático-pedagógicas, pois a escola estava acomodando os alunos da turmas em sala de aula. Nesse mesmo ano, a EDAC reformulou sua maneira de ver o surdo e sua metodologia de trabalho, adotando, em seu projeto político pedagógico, o modelo de educação bilíngue - bicultural. Como destaca Gianini (2012)

Para a construção do modelo bilíngue-bicultural **é importante, também, a presença de professores ouvintes que dominem a língua de sinais.** É com essa língua que as interações didáticas e sociais devem acontecer para que eles possam ensinar a Língua Portuguesa como uma segunda língua, aproveitando as habilidades interativas e cognitivas adquiridas pelas crianças em sua experiência natural com a língua de sinais (Gianini, 2012, p. 69, grifos nossos).

O domínio da Língua de Sinais, por parte dos professores da EDAC e alunos estagiários, foi problematizado nos relatórios da habilitação, aspecto importante, sobretudo quando se trata de uma escola específica para surdos, com maioria de profissionais ouvintes, dentre eles os seus professores. Em sua avaliação da prática de ensino, José Dias relata:

As interações entre professor e aluno também são fundamentais para que

aconteça a apreensão real, por isso a relevância da proficiência em Libras por parte do professor. Sem o domínio da língua de sinais torna-se difícil uma comunicação clara e objetiva no seu processo ensino-aprendizagem (Relatório 33 - José Dias).

Assim, é importante reiterar a importância conferida ao campo de estágio nos relatórios das alunas, enquanto *locus* do estágio supervisionado. Um dos motivos dos bons resultados alcançados no decorrer dos estágios se deu graças ao vínculo que foi estabelecido entre a Habilitação e a escola EDAC, tendo em vista a inserção dos alunos, desde o início do curso. Isso significava principalmente a oportunidade de conhecer melhor a realidade da educação de surdos e das salas de aula, a interação com os alunos, o aprendizado da Libras e as dificuldades, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática, fazendo com que os estagiários se sentissem membros integrados da escola.

Segundo Gianini (2012), ao longo dos seus anos de existência, a escola EDAC⁸ contribuiu, entre outras conquistas, para a organização da comunidade surda e também a consequente criação de uma Associação de Surdos. Nesse contexto, contribuiu para a oficialização da Lei Municipal nº 138/97 e a criação dos cargos de instrutor de Libras e Intérprete de Libras no plano dos cargos do município de Campina Grande.

No entanto, apesar dessas conquistas, outros desafios emergiram, entre eles a implantação da política pública de educação inclusiva para pessoas com deficiências, que, desde o final dos anos de 1990, vem defendendo apenas um modelo de escola homogênea para todos, denominada “escola inclusiva”, na contramão do respeito ao direito linguístico e cultural do surdo ser bilíngue em nossa sociedade. Assim, corroboram-se as palavras de Gianini (2012, p. 192), quando afirma que “[...] entre o que as políticas públicas, ainda traçadas por ouvintes, assinalam para a educação de surdos e o que os surdos desejam para a sua educação há um abismo”.

A partir do diálogo com a Secretaria de Educação do município de Campina Grande, foi firmada uma parceria em que a prefeitura arcava com os custos do aluguel da EDAC. Considerando que a educação especial está organizada dentro de um modelo de sistema centralizado em nível nacional, por meio do Centro Nacional de Educação Especial, e contava com representação em nível estadual pelas Coordenadorias de Educação Especial, optou-se por criá-la como uma escola especial estadual e não municipal. Enquanto as obras para a criação

⁸ Registramos aqui que, no ano de 2019, seguindo a tendência de ampliação das escolas em tempo integral, na Rede Estadual de Ensino da Paraíba, em curso desde 2016, a EDAC passou a integrar o Programa das Escolas Cidadãs Integrais, tornando-se uma Escola Cidadã Integral. Esse programa foi criado pelo Governo Estadual da Paraíba, por meio do Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015.

do local eram iniciadas, o estágio continuava ocorrendo em espaços inadequados. Em março de 1995, houve outra mudança de endereço na qual a aluna Maria do Equilíbrio destaca que

[...] a EDAC foi transferida para um novo prédio, que mesmo não sendo adequado para o funcionamento de uma escola e nem de forma definitiva, oferece melhor espaço físico, bom estado de conservação e suas salas de aula, além de mais amplas, funcionam apenas com uma turma (Maria do Equilíbrio).

O novo endereço ficava na Rua José de Alencar, nº 450, no bairro Prata. Esse ambiente propiciou a realização de atividades didático-pedagógicas, pois a escola estava acomodando os alunos da turmas em sala de aula. Nos relatórios, as alunas destacam a importância da escola como *locus* do estágio supervisionado, afirmando que um dos motivos que levaram aos bons resultados no decorrer dos estágios foi o vínculo estabelecido entre a Habilitação e a escola EDAC. Além disso, considera-se a inserção dos alunos desde o início do curso, tendo em vista a oportunidade de conhecer melhor a realidade da educação de surdos e das salas de aula, a interação com os alunos, o aprendizado da Libras e as dificuldades, ou seja, a indissociabilidade entre teoria e prática. Isso contribuiu para que os alunos estagiários se sentissem membros integrados à escola.

Diante disso, é possível afirmar que, embora tenha funcionado por 15 anos sem sede própria, a criação desta escola foi uma ação de relevante importância social. Seu prédio definitivo encontra-se no bairro do Catolé, em Campina Grande. Ao longo dos seus anos de existência, a escola contribuiu para a organização da comunidade surda e criação de uma Associação de Surdos. A oficialização da Lei Municipal nº 138/97 e a criação dos cargos de instrutor de Libras e intérprete de Libras, conforme o plano dos cargos do município de Campina Grande, foram registradas nos relatórios ao longo dos anos. Com o tempo, a escola passou a atender alunos vinculados à educação básica e contar com mais de 300 estudantes matriculados, todos os anos, a partir dos anos 2000.

Figura 3 – Escola de Audiocomunicação de Campina Grande



Fonte: Gianini (2012)

4.2 Princípios orientadores do curso

No documento que apresenta informações gerais sobre o curso de Pedagogia, consta que a educação dos excepcionais da audiocomunicação tem como finalidade primordial facilitar sua integração na comunidade. Esse objetivo não se limita à aceitação da condição em si, mas busca também proporcionar meios adequados para o desenvolvimento de suas potencialidades, considerando as demais aptidões não comprometidas pela excepcionalidade. Além disso, busca-se promover o aperfeiçoamento de uma mão de obra especializada, em conformidade com cada caso, a fim de que a integração dessas pessoas se dê no nível do mercado de trabalho. Essa visão integradora do surdo baseava-se em orientações pedagógicas fundamentadas em práticas reabilitadoras derivadas do diagnóstico clínico de otorrinolaringologistas, fonoaudiólogos, psicólogos, entre outros profissionais que tinham como objetivo a reeducação dos surdos (Rampelotto, 2004).

Fundamentando-se na pedagogia tecnicista, de origem funcionalista/positivista, a instituição tinha como conceitos políticos centrais a capacitação e o treinamento dos professores e especialistas, a fim de atender às exigências do setor produtivo do sistema capitalista. Com isso, preparava-se os alunos para o mercado de trabalho. Dessa forma, a princípio, esses documentos representavam o quanto a visão mercadológica direcionava a educação dentro das habilitações. O grande mal advém do favorecimento no preparo de profissionais da educação por meio de estudos sobre métodos e técnicas de ensino de forma acrítica e supostamente neutra, além de um exercício profissional que fragmenta o trabalho pedagógico na escola e, concomitantemente, incentiva uma formação sectarizada (Almeida, 2008).

Nesse contexto, a Habilitação dos excepcionais concentrava-se em um período de 705 horas-aula mínima, o que correspondia a 39 créditos. Estes, por sua vez, estavam distribuídos em disciplinas do currículo mínimo e disciplinas complementares obrigatórias, conforme a estrutura curricular do curso e o fluxograma apresentado a seguir:

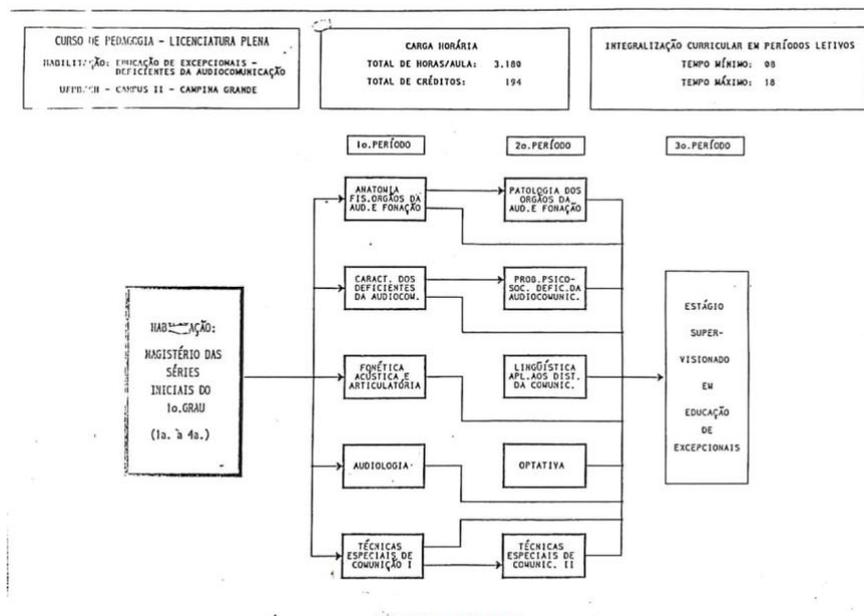
Figura 4 – Estrutura curricular do curso

3. HABILITAÇÃO: EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS-DEFICIENTES DA AUDIOCOMUNICAÇÃO (705 h. 39 cred.)

<u>Disciplinas do Currículo Mínimo</u> (480 h. e 24 cred.)	<u>CH</u>	<u>CRED</u>	<u>NOTA</u>
Anatomia e Fis. dos Órgãos da Audição e Fonação	—	—	—
Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação	—	—	—
Probl. Psico-Sociais dos Def. da Audiocomunicação	—	—	—
Técnicas Especiais de Comunicação I	—	—	—
Técnicas Especiais de Comunicação II	—	—	—
Est. Superv. em Educação de Excepcionais	—	—	—
<u>Disciplinas Complementares Obrigatórias</u> (180 h. e 12 cred.)			
Caracterização dos Defic. da Audiocomunicação	—	—	—
Fonética Acústica e Articulatória	—	—	—
Audiologia	—	—	—
Linguística Aplic. aos Dist. da Comunicação	—	—	—
<u>Disciplinas Complementares Optativas (45 h. e 03 cred.)</u>			
(O aluno poderá cursar qualquer das disciplinas optativas listadas no elenco das optativas da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau)	—	—	—

Fonte: Arquivo da Unidade Acadêmica em Educação (UAEd)

Figura 5 – Fluxograma do curso



Fonte: Arquivo do Laboratório LEPEES/UAEd/UFCEG

Como é possível observar, o currículo inicial da Habilitação voltava-se ao conteúdo terapêutico. Concentrava-se nas “deficiências” apresentadas pelos alunos e

visava sua normalização. Além disso, voltava-se para a integração, conforme apontado anteriormente, exigindo que os especialistas pudessem atuar diretamente nas dificuldades intrínsecas às pessoas com deficiência. Essa abordagem baseava-se numa formação médica (biológica) e psicológica. Diante disso, o termo “integração” passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao sistema de ensino, não exclusivamente ao ensino regular (Rampelotto, 2004). Essa abordagem clínica é perceptível no único relatório encontrado da turma pioneira, em que a aluna Maria Aparecida destaca as dificuldades, conforme o relato a seguir:

[...] Quanto aos alunos, foi observado que, em comparação com os do Ensino regular, ou seja, ‘crianças normais’, o surdo é disperso, não se concentra e nem acompanha atentamente o processo de aula, mantendo um comportamento apático e sem muita participação (Maria Aparecida).

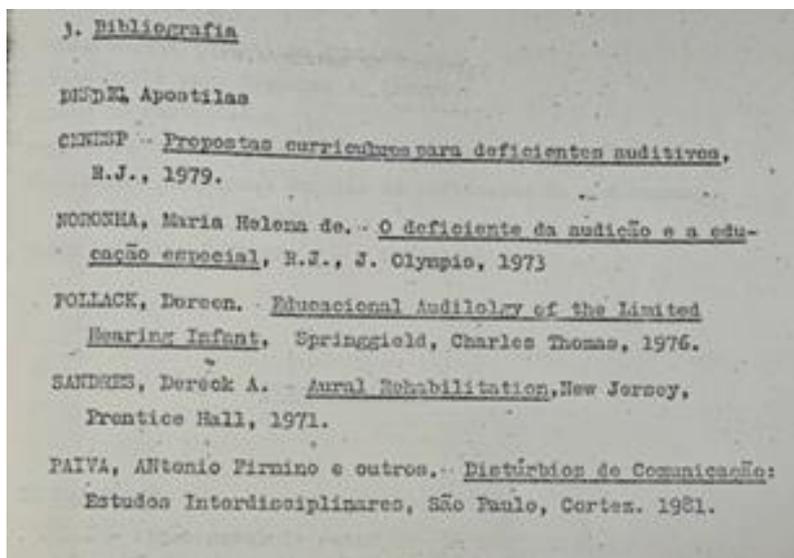
Contrapondo essa visão, os estudos mostram que, ao nascer, a criança surda é neurologicamente semelhante à criança ouvinte, logo, apresenta as mesmas potencialidades, se o ambiente oferecer os estímulos necessários (Sanchez, 1991). Com a chegada dos anos 1990, período em que se iniciaram os estudos sobre a língua de sinais, discussões sobre a educação bilíngue para surdos e documentos internacionais que reconheciam a educação bilíngue como um direito das pessoas surdas foram publicados. Um desses documentos é a Declaração de Salamanca, que ampliou o conceito de necessidades educacionais especiais ao compreender que as dificuldades dos alunos englobam diversos fatores, não somente a deficiência. As ideias discutidas nessa declaração representaram grande influência na elaboração de documentos no Brasil, o que impactou as concepções sobre educação inclusiva e, conseqüentemente, tornou-a uma prática recomendada e frequente nas discussões (Multão, 2020).

Na habilitação em EDAC, até final dos anos 1980, tais características clínicas podem ser verificadas nas ementas e planos de curso, quando a carga horária do curso era dedicada aos estudos clínicos da deficiência auditiva, dos problemas psicossociais inerentes aos deficientes auditivos e do ensino de técnicas especiais de comunicação, necessárias aos treinamentos auditivos e de fala (Gianini, 2012). Essas especificidades foram retratadas nos documentos de alguns planos de curso (constantes no Anexo III) e Programas das Disciplinas do Currículo Pleno do Curso, que tratam do processo de reconhecimento do curso de Pedagogia - Campus II - Campina Grande - PB, do ano de 1984.

Na disciplina de Técnicas Especiais de Comunicação (Anexo III), por exemplo, a carga horária era de 60 horas, correspondentes a 4 créditos, e tinha como objetivos: “1)

analisar as principais correntes metodológicas e técnicas de ensino para o Deficiente da Audiocomunicação; 2) aplicar as técnicas específicas do Deficiente da Audiocomunicação” (FONTE). Já os conteúdos abordavam: métodos gestuais: princípios básicos e técnicas especiais empregadas; Métodos orais: princípios básicos e técnicas especiais empregadas; métodos orais-gestuais mistos: princípios básicos e técnicas especiais empregadas; currículo para o Deficiente da Audiocomunicação (DAC): bases curriculares para o DAC; análise e adaptação curricular nas diversas áreas do conhecimento. A bibliografia utilizada contempla os seguintes autores, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 3 – Referências da disciplina Técnicas Especiais de Comunicação



Fonte: Arquivo Laboratório - LEPEES-UAEd-UFCG

Essas informações dão indícios da concepção clínico-terapêutica vigente à época, pois o oralismo era o referencial teórico adotado e visto como o caminho mais apropriado para a educação de surdos. Por essa razão, tal perspectiva norteou, inicialmente, as atividades, tanto na habilitação na UFCG, quanto na EDAC, instituição campo de estágio. Isso justificava a existência de uma equipe de fonoaudiologia no Curso de Pedagogia (Gianini, 2012).

Segundo Moura (2000), essa abordagem ganhou força fundamentalmente a partir do Congresso de Milão de 1880. Para exemplificar esse momento, destaca-se o primeiro relatório de estágio supervisionado da habilitação. No documento, é possível identificar indícios de práticas oralistas que se coadunam com a visão clínico-patológica da surdez,

como expresso no plano de aula da aluna estagiária Maria Aparecida para a turma de Alfabetização, em que propõe o trabalho com o fonema /f/. Além disso, estudante propõe exercícios de inspiração e expiração bucal de lábios e sopro, como ilustra na figura que segue.

Figura 4 – Plano de aula do Estágio Supervisionado-86.1 Turma Alfabetização

ANEXO: 1

ESTÁGIO SUPERVISIONADO / EDC / 86.1

NOME DO ESTÁGIO: Francisca de Paula Vasconcelos DATA: 5/6/86
 SÉRIE: Alfabetização II
 ASSUNTOS DA AULA: Introdução do fonema "F"
Subtração sem reserva
Exerc. de insp. exp. bucal, de lábios e de sopro:

OBJ. ESPECÍFICOS	CONTEÚDO	ESCRITURAGEM	RECURSOS	AValiação
O aluno deverá: -Realizar atividades da vida diária dos alunos;	A;V.D.(atividade da vida diária.)	1º passo-Bom-dia 2º passo- O que fizeram em casa antes de vir para a escola? 3º passo- Cartaz do tempo; 4º passo- Dar uma	Cartaz do tempo.	Observar e registrar se os alunos realizaram as atividades da vida diária expressando suas ideias.
-Redondear e identificar a palavra chave <u>FITA</u> em frases simples;	L;D.e E Introdução do fonema "F"	1º passo Apresentação uma fita. -O que é isto? -Qual é a cor da fita? -para que serve a fita? 2º passo-Manipulação da fita pelas alunos;	-fita; -cartaz; -dedo;	Observar e registrar se os alunos reconheceram e identificaram a palavra fita através de exercício mineografado para fixação.

Fonte: Arquivo do Laboratório LEPEES-UAEd-UFCG.

É possível visualizar também, no plano proposto, pistas de estudos provavelmente realizados em disciplinas da primeira habilitação e na habilitação em EDAC, como a Linguística Aplicada aos Distúrbios da Comunicação. Durante a realização desta disciplina, eram abordados temas sobre o desenvolvimento de linguagem do DAC, referenciados em Chomsky (1973) e apostilhas da Derdic⁹ (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios

⁹ A Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (Derdic) teve início em 1954, quando um grupo de pais e amigos de surdos fundou uma escola para crianças surdas: o Instituto Educacional São Paulo (Iesp). Em 1969, sem condições de levar o projeto adiante, o grupo decidiu doá-lo. Por sugestão do então diretor e professor da PUC-SP Mauro Spinelli (1935-2005), o Instituto passou a fazer parte da Universidade (Fonte: <https://www.pucsp.br/mostracomunitaria/projetos/derdic.html>).

da Comunicação).

Nesse mesmo relatório, datado de 1986, há algumas pistas da concepção de surdo e surdez:

A criança **portadora de deficiência** auditiva tem sua aprendizagem lenta em relação a criança normal, porém dependendo de uma **boa estimulação e programa de treinamento** adequado irá aos poucos superar sua deficiência (Relatório 01, Maria Aparecida; grifos nossos).

Como explicita Slomski (2010), na concepção clínico-terapêutica, a surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico. Nesse caso, a pessoa surda é percebida como deficiente auditivo que precisa ser curado por profissionais mediante realiberação da fala, com vistas à sua normalização e integração à sociedade, majoritariamente ouvinte .

O *status* linguístico para as línguas de sinais, na década de 1960, a partir dos estudos de Stokoe e de achados em pesquisas realizadas com filhos surdos de pais surdos

[...] propiciaram aos educadores da área a possibilidade de pensar, de uma forma diferente, nas razões do fracasso educacional dos alunos surdos, que passavam anos a fio na escola e não conseguiam aprender nem a ler, nem a escrever [...] Esses estudos abriram caminho para a introdução do uso de sinais na educação de surdos, sob a filosofia e metodologia da Comunicação Total (CT) (Gianini, 2012, p. 67-68).

Nessa perspectiva, a prioridade era a mensagem chegar ao surdo, independentemente do meio através do qual era comunicada. Segundo a autora, a partir de 1991, a Escola adotou, apoiada nas ideias da Comunicação Total, o português sinalizado (bimodalismo) como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção não aparece de forma explícita nos relatórios, porém é utilizada, uma vez que as alunas não possuíam o domínio da Libras.

Essas mudanças influenciaram o contexto da Habilitação, de modo que houveram mudanças nas discussões durante as aulas e nos textos indicados durante todo o estágio. Por sua vez, também houve um impacto na prática das alunas, que passaram a incorporar às aulas práticas bimodais e, posteriormente, o uso da língua de sinais. Esses fatores são observados nos trabalhos e relatos dos alunos da referida habilitação e dos planos de curso que serão apresentados no item a seguir.

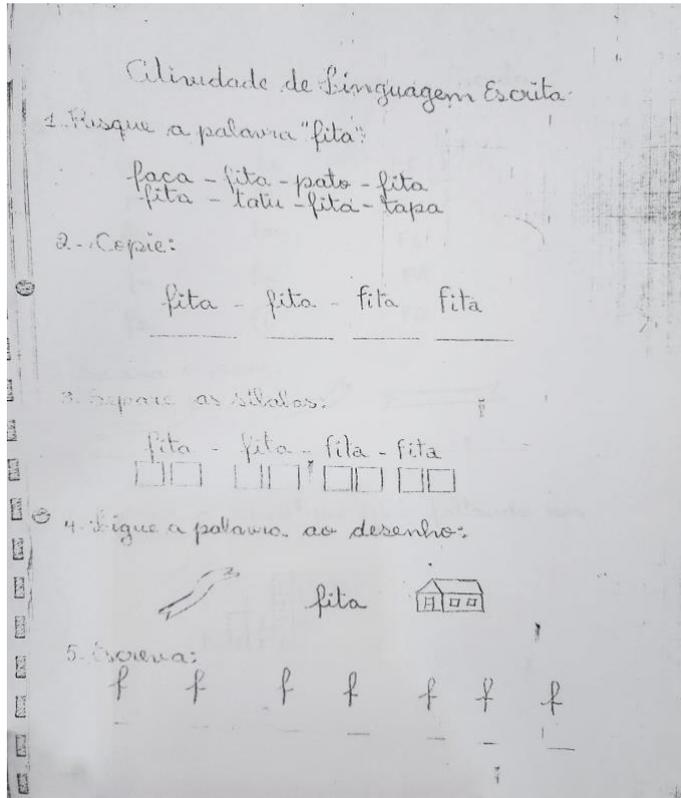
4.3 Aportes teóricos e práticas pedagógicas na formação em Habilitação EDAC: da visão clínica oralista à socioantropológica de educação de surdos

Conforme o Projeto Pedagógico do curso (PPC Pedagogia 2006), o currículo oficial da Habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação fundamentou-se em uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos. Nessa perspectiva, tinha-se como objetivo corrigir essas “anormalidades”, buscando a cura e vendo a surdez como algo que separava a pessoa surda dos outros sujeitos. Por esse motivo, buscava-se fazer com que eles falassem por meio de práticas terapêuticas.

O oralismo ganhou força fundamentalmente a partir do Congresso de Milão, que ocorreu em 1880. Desde esse momento, a educação do surdo começou a constituir-se com base em um esforço clínico ou terapêutico, em função de um modelo tipicamente ouvinte do desenvolvimento e funcionamento linguístico-cognitivo, no qual a língua oral é o objetivo principal. No oralismo, a ênfase está na língua oral, em termos terapêuticos, e não na transmissão de conteúdos culturais.

Nesse sentido, é perceptível que o oralismo influenciava significativamente o desenvolvimento curricular e privava as crianças surdas, filhas de pais ouvintes, do contato com uma língua natural, que favorecesse seu processo de identificação e auto-estima, além do acesso imediato à informação. No primeiro relatório da Habilitação, é possível identificar registros de práticas oralistas que se coadunam com essa visão clínico-terapêutica, sobretudo no que tange às considerações do estágio e às atividades anexadas aos trabalhos, como pode ser observado no plano de aula a seguir:

Figura 6 – Registro de atividade de linguagem



Fonte: Arquivo da Unidade Acadêmica em Educação (Uaed).

É possível perceber, por meio da Figura 6, que o exercício de repetição era solicitado nas atividades. Nesse caso, era exigido que o aluno decodificasse determinadas palavras. É sabido que esse tipo de metodologia faz parte da proposta do tecnicismo, considerando que consiste em uma atividade reprodutivista das condições vigentes e das relações de dominação (Saviani, 2013). Tais características eram confirmadas nas práticas oralistas, que impunham aos alunos surdos a linguagem dos ouvintes e estabeleciam comparações entre os modos de aprendizagem desses dois grupos. Tal cenário pode ser percebido no excerto a seguir:

Porque ele, por não ouvir, não apreende, de forma ou maneira significativa, os fatos que os rodeiam, partindo do ponto de que vista que os valores sociais vigentes, os quais são impostos a todos da sociedade, inclusive a eles, interferem no seu desenvolvimento psico-social e educacional (Maria Aparecida).

Behares (1991) afirma que a frustração do oralismo entre os pedagogos ouvintes, que viam seus objetivos pedagógicos não alcançados, levou essa abordagem a uma crise irreversível, conforme demonstrado pela experiência da maioria dos países. Isso ocorreu

porque, em essência, esses objetivos eram inalcançáveis para a grande maioria das populações surdas infantis. Isso pode ser observado na fala da aluna mencionada no início deste item, ao relatar que os alunos surdos eram dispersos diante das metodologias aplicadas, bem como no relatório da aluna Maria das Dores, ao realizar a seguinte afirmação:

Entre as principais observações e avaliações durante o estágio, pode-se dizer que, o surdo, objeto de estudo de tal relatório, por não ouvir nem dominar a linguagem convencional que é basicamente desenvolvida pela oralização de palavras torna-se despreparado para a apreensão da realidade e da modernidade, interpretando os fatos com um baixo nível e abstração, como consequência da tal limitação (Maria das Dores).

Em oposição ao oralismo, surge a comunicação total. Esta não atribui as dificuldades na educação da criança surda à sua aquisição limitada da língua oral, mas considera que a dificuldade ocorre devido à ausência de uma comunicação fluída entre a criança surda e os ouvintes, que serão seus educadores. A comunicação total originalmente propôs estabelecer um fluxo comunicativo direto com a criança por meio de todos os recursos disponíveis, com ênfase inicial na comunicação não verbal, como gestos, pantomimas e outros recursos apelativo-expressivos (Behares, 1991). Essa concepção não aparece de forma explícita nos relatórios, porém é uma linguagem utilizada, uma vez que as alunas não possuíam o domínio da Libras.

Sánchez (1991) destaca que as línguas que normalmente os seres humanos utilizam para se comunicar são conhecidas como línguas naturais, ou seja, foram inventadas espontaneamente por seus indivíduos, de acordo com as suas necessidades. Isso significa que, no caso dos surdos, ocorre exatamente o mesmo fenômeno: a comunidade surda cria a língua de sinais, garantindo a manutenção de sua competência linguística. Nos trabalhos analisados, percebe-se uma mudança de concepção dentro das práticas das alunas, como será evidenciado nos dois relatórios a seguir.

Negar ao surdo ter sua língua impede o desenvolvimento de todas as suas potencialidades cognitivas e dificulta o aprendizado de outra língua - nesse caso o Português - que será usada para leitura e escrita, ampliando o leque de informações captadas e permitindo a comunicação com a sociedade ouvinte (Maria Socorro).

Deve-se salientar a importância da educação bilingue que situa-se entre o espaço intermediário entre a experiência sócio-cultural real da criança e os objetivos pedagógicos normais ou padrões do sistema educativo (Maria de Guadalupe).

Com as mudanças teóricas ocorridas na própria Habilitação, os estudos teóricos para a prática pedagógica voltados à alfabetização dos alunos surdos da escola EDAC passaram a se

basear na Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1984). As autoras descrevem a aquisição da escrita pela criança como um processo universal e único, obedecendo a uma sucessão de estágios de desenvolvimento. Isso propiciou a reconstrução da proposta pedagógica de alfabetização da EDAC. Como ressalta Gianini (2012, p.99), a habilitação em EDAC passou, então, “[...] a formar professores para surdos, nas duas instituições no marco da Comunicação Total e com o apoio da abordagem da psicogênese da língua escrita”, encontrada em Ferreiro e Teberosky (1985, 1993). A respeito disso, Dorziat (1999, p. 64) afirma que nessa época

[...] surgiram muito fortemente as ideias construtivistas. Apesar de não se fazer ligação direta entre essas ideias e os princípios da Comunicação Total, os estudos têm mostrado que as bases conceituais sobre desenvolvimento humano e, sobretudo, linguístico são os mesmos, em ambas as tendências (Dorziat, 1999, p. 64).

Assim, a comunicação gestual tornou-se primordial dentro da Habilitação e da escola do referido estágio. Com isso, passou a fazer parte dos planejamentos e dos estudos teóricos das alunas durante as disciplinas. Dentro do processo de alfabetização, alguns relatórios abordam dificuldades referentes à aquisição da escrita pelos alunos surdos, pois o som não tem valor para o surdo e, em sala de aula, caso uma letra fosse repetida muitas vezes na escrita, o aluno não considerava a palavra. Essas observações mostram que, apesar das limitações, desenvolveu-se uma nova perspectiva acerca desse alunado.

Nesse direção, há registros de alguns desses pressupostos teóricos no relatório do estágio supervisionado de Maria das Graças, ao afirmar que:

A escola de Audiocomunicação baseia o processo educativo das crianças seguindo as ideias de estudiosos como Emília Ferreiro, Jan Piaget e Vygostsk, que acreditam na capacitação dos menores para formular ideias, teorias e hipóteses. Diante dessa linha de trabalho que recebe o nome de **construtivista**, a criança participa ativamente do processo ensino-aprendizagem, tendo muitas oportunidades de manipular objetos, de nomeá-los, de expor suas ideias e hipóteses, de questionar e com a intervenção do professor, ser ajudada no esclarecimento de suas dúvidas (Relatório 04 de Maria das Graças).

A aluna também menciona que os profissionais da EDAC, por trabalharem com pessoas surdas, preocupavam-se com a melhor maneira de se comunicar com elas e que eram conscientes de que a língua de sinais para os surdos era a sua “língua mãe”. No entanto, como todos os professores eram ouvintes e não dominavam as nuances da língua, realizavam

seu trabalho baseados na comunicação total, ou seja, “[...] linguagem de sinais, digitação (soletração com as mãos, som amplificado (quando possível), fala, leitura labial, leitura e escrita, expressão facial, mímica e gestos” (Relatório 04 de Maria das Graças, 1994).

Com isso, verifica-se que a concepção da linguagem, numa perspectiva construtivista, passa a ser a referência para alfabetização dos alunos surdos. Com base na teoria de Emilia Ferreiro e Teberosky (1985) e o apoio da abordagem da psicogênese da língua escrita, norteia a reconstrução da proposta pedagógica de alfabetização da EDAC (Gianini, 2012).

Nos anos seguintes, o estágio supervisionado passou a apresentar dois princípios pedagógicos: o primeiro diz respeito ao fato do ensino partir do que a criança já traz. A tarefa do professor nesse processo é de, a partir das vivências do aluno, promover subsídios concretos que possam levar o aluno a ampliar seus conhecimentos. O segundo diz respeito à educação de surdos, que deve proporcionar condições para o desenvolvimento normal da linguagem, uma vez que o aluno chega à escola sem sua língua natural adquirida. No entanto, é preciso atentar para que esse aluno tenha acesso à educação o mais cedo possível. Os autores estudados foram Carlos Sanchez (1991), Alvaro Marchesi (1987), Behares (1991), Ferreira Brito (1993), Moura (1993), entre outros. Esses estudiosos destacam a importância da abordagem bilíngue na educação de surdos, como ilustra a figura a seguir.

Figura 5 – Referências Bibliográficas (Relatório 11 de Maria de Lourdes, 1997)

Referências Bibliográficas

BEHARES, L.E. - Novas correntes na educação de surdos: dos enfoques clínicos aos culturais - Santa Maria /RS, Revista de Educação especial, 1993.

MOURA, M. C. - A língua de sinais na educação da criança surda. In: Moura, M.C.; Lodi, A.C.B. e Pereira, M.C.C. (orgs.) - Língua de sinais e educação do surdo. São Paulo, Tec. Art., 1993.

SANCHEZ, C.: La educacion de los sordos en un modelo bilingüe - Venezuela, Iakonia, 1991.

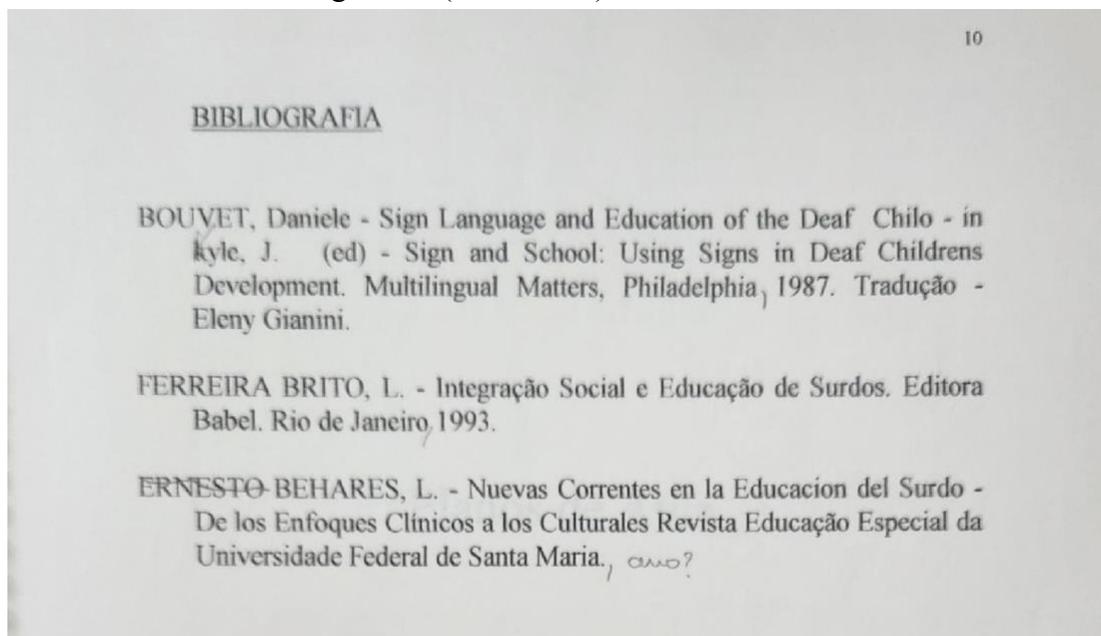
SMITH, F. - Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler: Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

Fonte: LEPEES -Arquivo Unidade Acadêmica em Educação - UAEd

Nos anos seguintes, o estágio supervisionado passou a apresentar dois princípios pedagógicos. O primeiro segue a perspectiva de que o ensino deve partir do que a criança já traz. Nesse caso, a tarefa do professor durante esse processo é de, por meio das vivências do aluno, promover subsídios concretos que possam levar o aluno a ampliar seus conhecimentos. O segundo diz respeito à educação de surdos e segue a concepção de que esta deve proporcionar as condições necessárias para o desenvolvimento normal da linguagem, uma vez que o aluno chega à escola sem sua língua natural adquirida. Diante disso, compreende-se que este aluno deve ter acesso à educação o mais cedo possível. Os autores estudados durante as disciplinas e estágio também foram ampliados e, em 1995, as alunas já tinham contato com autores bilíngues, como Carlos Sanchez (1991), Alvaro Marchesi (1987), Behares (1991) e Ferreira Brito (1993). A respeito disso, a aluna Maria Guadalupe destaca:

Apesar de não termos um bom conhecimento da LIBRAS, que é fundamental para uma perfeita comunicação, pois, como diz Brito (1993:27), a língua é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo em todas as ofertas do conhecimento (Maria de Guadalupe).

Figura 7 – Referências bibliográficas (Relatório 7)



Fonte: Arquivo da UAed.

Como é possível observar na Figura 8, a seguir, a Libras começa a ser trabalhada assim que os estudos na área de educação de surdos se desenvolvem. Com o passar dos anos, a linguagem do alunado do curso foi modificada, distanciando-se de uma visão terapêutica e aproximando-se de uma visão mais antropológica da educação de surdos. Isso não significa que

não existiam dificuldades e ações pedagógicas que poderiam ser melhoradas e ampliadas, pois, como as próprias alunas relatam nas considerações finais, é necessário um contato maior com a comunidade e o domínio da língua de sinais para garantir um conhecimento mais aprofundado e de melhor qualidade.

Figura 8 – Anexos: plano de aula (Relatório 6)

ESCOLA DE AUDIOCOMUNICAÇÃO PLANO DE UNIDADE - DATA: 23/10/96 UNIDADE TEMÁTICA: "MINHA ESCOLA" PROJETO DE EXTENSÃO: "CONTOS DE FADA"				
OBJETIVOS	ASSUNTO	RECURSOS MATERIAIS	PROCEDIMENTOS	AVALIAÇÃO
Adquirir seqüência lógico-temporal. Saber utilizar o calendário.	1. A.V.D 1.1. Data	* Cartaz: Calendário * Calendários individuais * Fichas	* Apresentação do cartaz do calendário. * Leitura dos dados do calendário em LIBRAS. * Preenchimento do calendário por alunos e professores. * Registro da data na folha do calendário (xerox) individual pelos alunos.	* Avaliação contínua: * Observação dos relatos em LIBRAS e das atividades gráficas...
Reconhecer seu nome e o dos colegas por escrito e finalizado.	1.2 Frequência	* Cartaz: quadro de frequência.	* Preenchimento do quadro de frequência pelos alunos. * Contagem do número de alunos presentes e ausentes na sala de aula.	
* Adquirir prazer em ouvir histórias. * Desenvolver a fantasia.	2. Conto de Fadas: "Branca de Neve e os Sete Anões".	* Livro de literatura infantil: "Branca de neve e os Sete Anões" (Coleção Disney) * Painéis.	* Leitura da HISTÓRIA EM LIBRAS pelo monitor surdo. * Identificação dos personagens pelas crianças, sinalizando o nome dos principais personagens da história. * Manuseio do livro de literatura infantil, pelas crianças.	* Observação dos relatos em LIBRAS, se as crianças conseguiram identificar sinalizando os nomes dos personagens da história.

Fonte: Arquivo da UAed

Para Behares (1991), "[...] a escola deve incluir adultos surdos que possibilitassem a interação em língua de sinais das crianças surdas e a regularizem com respeito à língua de sinais usual da comunidade surda". Nessa perspectiva, no ano de 1997, monitores surdos começaram a atuar nas salas de aula da EDAC. A aluna Maria de Lourdes destaca a importância desses adultos para a escola, conforme apresentado no seguinte relato:

Na época das realizações deste estágio a EDAC contava com 3 adultos surdos, funcionários da escola, desempenhando a função de monitores. Estes participavam de situações educativas nas salas de aula junto à criança surda, interagindo em LIBRAS e transmitindo os valores culturais de sua comunidade. Além disso, os monitores surdos ministravam aulas de língua de sinais para professores ouvintes e pais de alunos objetivando propiciar o aprendizado dessa língua (Maria de Lourdes).

As mudanças em relação aos aportes teóricos e às práticas pedagógicas na formação em Habilitação EDAC, observadas ao longo desta seção, são evidenciadas nos memoriais de

formação em educação de surdos. Vale salientar que esses memoriais contemplam os anos finais da Habilitação em Educação de Surdos e correspondem a 2007 (3 trabalhos), 2008 (2 trabalhos) e 2009 (1 trabalho). Organizados de maneira singular, apresentam variações em sua estrutura. Incluem apresentação/introdução, fundamentação teórica sobre a educação de surdos e o estágio supervisionado (em alguns casos), considerações finais, referências e anexos. De acordo com os memoriais, o interesse de todas as alunas surgiu após cursar a disciplina optativa de Libras I, ao final da 1ª Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas. As mudanças de concepção sobre o surdo ampliaram a visão dessas alunas, conforme destacado a seguir:

Quando comecei a estudar a história da educação de surdos, um mundo de informações novas se apresentou para mim e logo vi que, como todo segmento minoritário, a história da educação de surdo é marcada por preconceito (Maria Luzia).

A aprendizagem tardia de uma língua, como é o caso de muitos que aprendem a Libras na adolescência ou na fase adulta, não possibilita um desenvolvimento cognitivo satisfatório. Segundo Maria Luzia, isso foi observado na EDAC, por meio dos alunos que não tiveram o contato precoce com a língua de sinais e, devido a essa falta de acesso, apresentaram dificuldades na aprendizagem.

Como proposta do memorial de escrita reflexiva e processual, as alunas retratam um pouco da experiência vivida durante as disciplinas cursadas; entre elas, destacam-se: Técnicas Especiais de Comunicação I e Caracterização dos Deficientes da Audiocomunicação, ambas ministradas por ex-alunas do curso. Essas disciplinas tinham como propósito apresentar o contexto histórico pelo qual a educação de surdos passou desde seu princípio. Com isso, foi possível conhecer as lutas pelo reconhecimento dos direitos do surdo na sociedade.

Outras disciplinas destacadas foram Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação, Anatomia e Fisiologia dos Órgãos da Audição e Fonação. Estas propiciaram o conhecimento sobre a estrutura desses órgãos e os fatores que causavam surdez. Além disso, as alunas cursaram Linguística Aplicada aos D.A.C, disciplina que contribuiu para a compreensão da estrutura da Língua Brasileira de Sinais. Diante da análise dessas falas e da quantidade de memoriais, percebe-se o baixo quantitativo não só de alunas durante a habilitação, mas também de professores nas disciplinas do curso.

Destacamos um marco na mudança teórica desse curso, como observado na Figura 5, que apresenta o fluxograma do curso. Com a análise dos memoriais, foi perceptível que as disciplinas não mudaram de nome, porém toda a concepção oralista foi revista. A mudança foi

registrada no plano de curso de cada disciplina, uma vez que pudemos observar a mudança dos relatórios ao longo dos anos até chegarmos aos memoriais. Exemplo disso é o plano de curso de Técnicas Especiais de Comunicação, a partir do qual os conteúdos passaram a abordar as três principais correntes metodológicas na educação de surdos.

Conteúdo

I – Contextualização das três principais correntes metodológicas na educação dos surdos

II – A corrente oralista.

1. Definição.
2. Pressupostos básicos.
3. Principais métodos e técnicas utilizadas na atualidade.

III – A Comunicação Total.

1. Definição.
2. Pressupostos básicos.
3. Sistemas de sinalização.

IV – O bilingüismo

1. Definição.
2. Pressupostos básicos.
3. Língua de sinais e educação de surdos.
4. Variantes para a abordagem educacional com bilingüismo.
5. A localização política da educação bilíngüe para surdos.

Assim, percebe-se que, embora mantendo os mesmos nomes, elas revelam uma trajetória de evolução das práticas educacionais, das concepções sociais e de estudos acerca da surdez, direcionando-se às concepções bilíngües e ao respeito às singularidades do surdo. Isso reflete na experiência das alunas que destacam a experiência no estágio supervisionado como uma ampliação de conhecimentos e compreensão de que, para atuar como professor de pessoas surdas, é necessário se apropriar da Língua de sinais. Ademais, foi possível entender que ser professor de surdos é manter um compromisso com a aprendizagem, buscar e defender com todas as forças os caminhos que possam propiciar o avanço da capacidade dos alunos, reconhecer que a estrada possui obstáculos e há muito o que ser feito diante desse contexto.

4.4 Projetos de extensão na Habilitação em EDAC: a indissociabilidade da teoria e prática

No Brasil, a extensão universitária aparece como a conhecemos hoje apenas no início da década de 1960, como indissociável do ensino e da pesquisa. Esse cenário tomou corpo

quando surgiram ações voltadas ao compromisso com as classes populares, no sentido de conscientizá-las sobre seus direitos (Gadotti, 2017). Nesse sentido, é possível afirmar que, se existe, na história da universidade brasileira, uma área que se preocupou em manter vínculos com a sociedade, trata-se certamente da extensão acadêmica. Esta é uma área que tem enfrentado enormes resistências face ao elitismo que marca a educação brasileira e que teve como reação as grandes conquistas com o Golpe Civil-militar de 1964, que também atingiu a educação popular. Vários movimentos de jovens e adultos foram desmantelados e a representação estudantil eliminada.

No final dos anos de 1970 e início de 1980, surgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular (Brandão, 1982). A transformação da Extensão Universitária num instrumento de mudança social e da própria universidade tem caminhado junto à conquista de outros direitos e de defesa da democracia (Gadotti, 2017).

A LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de acordo com o preceito constitucional de 1988, reforçou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, a práxis extensionista continuou desvinculada da função acadêmica, dado que

[...] historicamente, aquilo que ocorre no âmbito da universidade brasileira e não é caracterizado como ensino regular ou pesquisa, é definido como extensão. Por isso, temos a extensão como curso não regular, a extensão como serviço e prestação de serviço, a extensão efêmera como assistência, a extensão como responsabilidade social e a extensão como ação política (Assumpção; Leonardi, 2016, p. 462).

Em vários relatórios e memoriais da habilitação, os alunos fizeram referências à inserção em projetos desenvolvidos por meio do Programa de Extensão Universitária (PROBEX) e do Programa de Apoio às Licenciaturas (PROLICEN). Neste estudo, foram destacadas algumas ações de ensino e extensão desenvolvidos na EDAC e mencionadas nos relatórios e memoriais dos alunos da habilitação em EDAC, no período de 1995 a 2005. Além desses, há outros projetos, inclusive projetos de pesquisa vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) que se encontram no laboratório LEPEES/UAED-CH/UFCG. O quadro 6, a seguir, apresenta esses projetos.

Quadro 6 – Projetos desenvolvidos pelo PROBEX e pelo PROLICEN da Habilitação EDAC, curso de Pedagogia (UFCG)

Nº	Título/Ano	Tipo	Local
----	------------	------	-------

1	A história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo (1995)	PROBLICEN	Escola EDAC
2	Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica (1995;1996)	PROBEX	Escola EDAC
3	Alfabetização de crianças surdas: sistematização de uma proposta metodológica (1996)	PROLICEN	Escola EDAC
4	Bilinguismo e surdez: consolidando uma proposta pedagógica (1997 a 1999)	PROBEX	Escola EDAC
5	Informática e educação de surdos: construindo um ambiente de aprendizagem com o apoio de computadores (1999)	PROLICEN	Escola EDAC
6	Produção escrita interdisciplinar em uma escola de surdos: o dito e o feito em sala de aula” (2001)	PROLICEN	Escola EDAC
7	Assessoria pedagógica para a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (2002-2003)	PROBEX	Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo-EMSGB
8	Elaborando uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa e Língua de Sinais no ensino de Surdos (2005)	PROBEX	Escola EDAC
9	Formação de professores de Libras: a construção do currículo em uma escola de surdos (2007)	PROBEX	Escola EDAC
9	Assessoria Pedagógica para a Implantação da Escola Municipal de Surdos de Aroeiras-EMSA(2007)	PROBEX	Escola Municipal de Surdos de Aroeiras-EMSA

dissertaçãoogdddddissertaçãoothaisaversãodepositodissertaçãoothaisaversãodeposito Conform e se observa no Quadro 6, a maioria dos projetos estava vinculada ao PROBEX e corrobora as palavras de Gianini (2012), ao ressaltar que das três atividades fim da universidade (ensino, pesquisa e extensão), esta última foi a que propiciou às professoras da habilitação em EDAC melhor desenvolvimento de projetos junto à escola. Destaca-se também a menção a um projeto extensionista desenvolvido na escola EMSGB, localizada em Gado Bravo - PB e criada no ano de 2002, além de um projeto de iniciação científica PIBIC-CNPq.

As professoras da habilitação, como mencionado anteriormente, a partir de 1995, passaram focalizar nos projetos de extensão universitária com vistas à construção de uma proposta pedagógica bilíngue para a educação dos surdos. Dois projetos foram particularmente importantes para o desenvolvimento do marco do Bilinguismo. O primeiro projeto, intitulado "Bilinguismo e surdez: construindo uma proposta pedagógica", realizou-se entre 1995 e 1996, com a participação de alunas da habilitação. Teve como objetivo

prestar assessoria à Escola de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC), no sentido de se construir uma proposta pedagógica bilíngue para a educação de surdos. O segundo projeto, intitulado "A história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo", desenvolveu-se na EDAC, em 1996, e tinha como finalidade propiciar às crianças surdas o prazer da leitura de contos infantis, narrados em língua de sinais.

Nos relatórios datados dos anos de 1995, 1996 e 1997, foram encontradas referências feitas a esses projetos. No Relatório 8, a aluna relata que, durante o estágio, deu continuidade aos trabalhos realizados como aluna bolsista no projeto "Bilinguismo e surdez", pois

[...] vinha acompanhando e avaliando junto à professora e à coordenação do projeto a ação pedagógica e elaborando materiais. Com o estágio, pude refletir sobre a minha prática e sobre a aplicação desse material (língua portuguesa) conseguindo analisar pontos negativos e positivos de tal proposta. (Relatório 8 - Maria da Glória)

O segundo projeto foi citado no Relatório 10, nas seções que tratam do planejamento para a aula e da atuação em sala. No seu relatório, a aluna estagiária registrou:

Os "Contos de Fada" tema do projeto "A história história infantil e a videoteca na aprendizagem do surdo", desenvolvido na EDAC pela professora Delba Cruz Camelo Pessoa e alunas bolsistas, tinha como objetivo propiciar aos surdos o acesso à magia do " mundo fantástico, através da literatura infantil e da Videoteca. Além disso, as histórias contadas em LIBRAS pelo surdo "contador de histórias" assegurava resgate da língua de sinais [...] e a garantia efetiva de uma comunicação efetiva das histórias infantis. Por isso, os contos de fada "Branca de Neve e os sete anões e Cinderela foram selecionadas como tema a serem desenvolvidos durante as atividades dos estágios (Relatório 10 - Maria das Neves).

Os projetos de intervenção pedagógica, por meio da extensão universitária, são, entre as três atividades fim da universidade, o que propiciou às professoras da habilitação em EDAC melhor desenvolver projetos junto aos professores surdos e ouvintes da escola. Em alguns relatórios, as alunas da habilitação relataram a experiência com a extensão pedagógica ligada à educação de surdos e como estas foram importantes para a tomada de decisão por cursar uma segunda habilitação. Por isso, nesse momento, é relevante apresentar algumas considerações com base no que dizem esses os documentos. Inicialmente, é válido mencionar os projetos de extensão que existiam à época na UFPB, conforme exposto no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Projetos de Extensão do curso de Pedagogia - Habilitação em EDAC

Nº	Título/Ano	Local	Coordenadora
1	Alfabetização de crianças surdas (1994)	Escola EDAC	Eleny Gianini
2	Bilinguismo e Surdez: construindo uma proposta pedagógica (1995)	Escola EDAC	Eleny Gianini
3	Produção Escrita Interdisciplinar em uma escola de Surdos: o dito e o feito em sala de aula (1997)	Escola EDAC	Ana Doziart e colaboração pelas professoras Eleny Gianini e Niédja Lima.
4	Informática e Educação de Surdos: construindo um ambiente de aprendizagem com o apoio de computadores (1997)	Escola EDAC	Rossana Delmar de Lima Arcoverde
5	Assessoria Pedagógica para a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo (2002-2003)	Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo-EMSGB	Eleny Gianini
6	Elaborando uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa e língua de sinais no ensino de surdos (2005)	Escola EDAC	Shirley e colaboração de Eleny Gianini

Fonte: Elaboração própria.

Sobre o primeiro relatório datado de 1995, a aluna conta que, durante o estágio, deu continuidade aos trabalhos realizados como bolsista no projeto “Bilinguismo e surdez”, que objetivava o acesso das crianças surdas, o mais precoce possível, às duas línguas: a língua de sinais e a língua portuguesa da comunidade ouvinte, na sua modalidade escrita. Com o estágio realizado no mesmo período do desenvolvimento do projeto extensionista, a aluna pôde refletir sobre a prática e a aplicação do material, conseguindo analisar pontos negativos e positivos (Relatório 8).

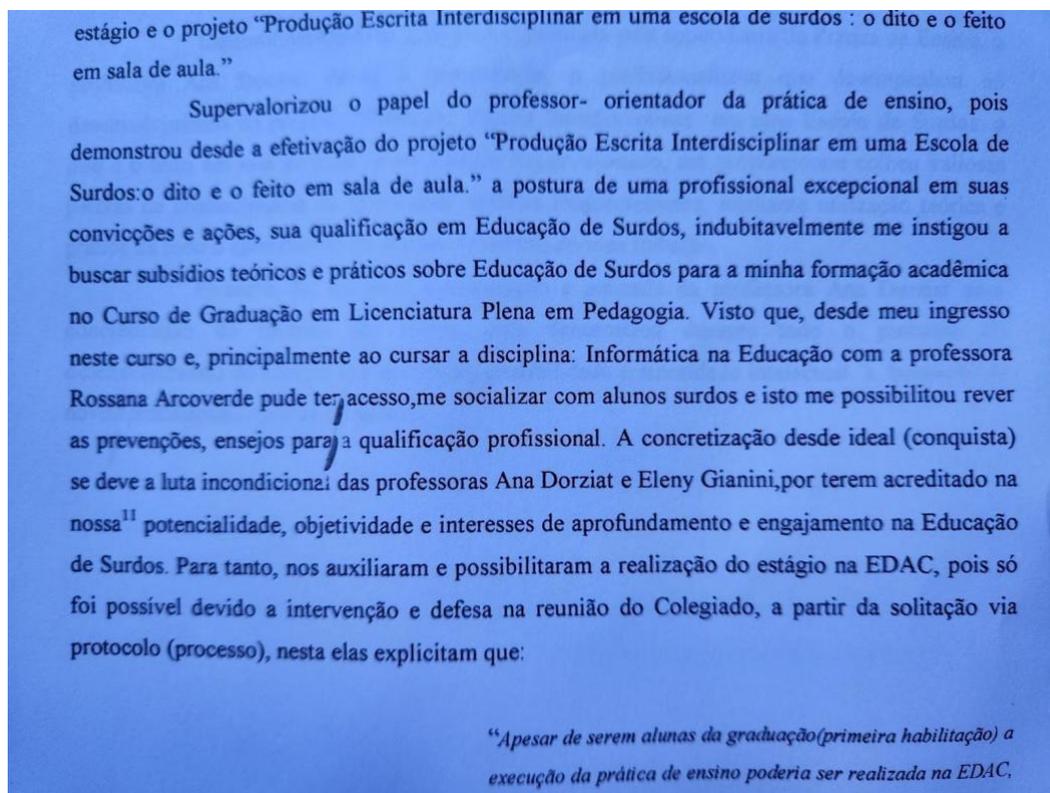
O segundo relatório, que apresenta um pouco da extensão universitária e como sua relação com a habilitação era importante, ocorreu em 2001. A aluna destaca que a inserção dela na escola EDAC ocorreu muito antes do estágio, graças ao projeto nº 1 do quadro. O projeto do qual participou tratava de uma continuidade do trabalho de extensão que vinha sendo realizado, desde 1983, pelos professores da Habilitação em EDAC. Naquele momento, o projeto tinha como objetivo assessorar a referida escola a elaborar uma proposta pedagógica bilíngue para a Educação de Surdos (Relatório 15).

Ambos os trabalhos abordam o mesmo projeto em anos diferentes. Além disso, é

possível perceber mudanças de objetivo nesses documentos, o que revela uma vertente de extensão voltada para as necessidades de uma sociedade que estava representada em uma parcela daquela escola, criando alternativas concretas com base no diálogo entre a universidade e a sociedade. Consequentemente, constroem-se consensos em busca da superação da tradição assistencialista. Ademais, é produzido conhecimento acadêmico e científico de alto nível em favor dos cidadãos (Oliveira Neto *et al.*, 2015).

O terceiro relatório é do ano de 2002. Nele, a aluna informa que fazia parte do projeto de extensão nº 3 e 4, ambos objetivavam contribuir para melhor e maior visualização das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no processo ensino-aprendizagem. Nesse contexto, considerava-se a complexidade e distinção entre as necessidades dos envolvidos na aquisição e no domínio da língua portuguesa e da Libras, tendo em vista a eficácia no ensino de surdos. Nesse processo, priorizava-se o bilinguismo, já que não anula o aluno surdo, mas o torna reconhecido (Relatório 19). A Figura 9, a seguir, apresenta o trecho de um relatório em que a aluna retrata a importância do projeto e do apoio das professoras nesse contexto.

Figura 9 – Trecho de relatório produzido por uma aluna do curso



Fonte: Arquivo Unidade Acadêmica em Educação (UAEd).

O penúltimo relatório é de 2004. Trata-se do PROBEX, também coordenado pela

professora Eleny Gianini. Apesar de apresentar poucos detalhes sobre o projeto, a aluna destaca a oportunidade de observar a prática pedagógica da sala de aula com alunos surdos. Além disso, destaca como essa experiência revelou a importância do contato com a comunidade surda e ajudou no desenvolvimento da sua prática durante todo o estágio (Relatório 21).

O último relatório, do ano de 2005, trata de um outro projeto de extensão, intitulado *Elaborando uma proposta curricular para o ensino de língua portuguesa e língua de sinais no ensino de surdos*. Este deixou evidente para a aluna as abordagens educacionais, a importância da LS e a prática em sala de aula. Ademais, permitiu melhor convivência na comunidade surda e oportunizou o aprendizado de mais alguns sinais da língua.

Com esses relatos, é perceptível a quantidade de projetos desenvolvidos durante os anos da Habilitação, além de sua importância para as alunas. Apesar disso, infelizmente, essas alunas apresentaram poucas considerações sobre o processo. No entanto, são perceptíveis as mudanças ocorridas nas concepções de extensão. A nº 2, por exemplo, passa por mudanças de objetivos, uma vez que elas entravam em contato e fomentavam o diálogo com a comunidade. Nesse sentido, o fato de os objetivos do projeto em questão mudarem representa um pouco do contato que havia com a comunidade.

Por fim, é válido mencionar que outro questionamento ainda permanece em relação aos outros projetos, que não permitem uma maior profundidade no conhecimento. Todavia, é possível refletir sobre como a extensão é importante para as construções teórica e prática pedagógica. Nessa perspectiva, esta não deve ser apenas um apêndice das atividades universitárias. Desse modo, deve ser incluída como parte indissociável do ensino e da pesquisa nas práticas pedagógicas de todos os currículos. Sendo assim, conforme Gadotti (2017), é preciso conectar as três funções da universidade para que a educação seja integral.

4.4 “Como nos tornamos professoras de surdos”: alguns registros sobre os memoriais de formação na habilitação em EDAC

Para a formação docente, os memoriais, através do registro escrito de lembranças, procuram evidenciar as mais variadas mediações que constituíram os alunos em profissionais da educação e como se apropriaram dos saberes específicos da prática docente. Ou seja, permite responder a questão ‘Como me tornei professor’ a partir da narrativa de vivências particulares (Gianini; Passeggi, 2007, p. 4).

O excerto da epígrafe deste tópico expressa a concepção do memorial de formação, entendido como uma narrativa autobiográfica apresentada por Passeggi (2007), enquanto

escrita reflexiva e pública de si, cujo objetivo é a vida intelectual e profissional do autor. Assim, escrever um memorial é um ato educativo, que necessita da ajuda dos pares e o acompanhamento de alguém mais experiente. Assim, o memorial é uma forma de narrar uma história por escrito para preservá-la do esquecimento, é registrar o processo, uma lembrança reflexiva.

Um memorial é o registro de um processo em uma travessia para a formação docente. Os memoriais procuram evidenciar as mais variadas mediações que transformaram os alunos em profissionais da educação e como estes se apropriaram dos saberes específicos da prática docente. No contexto da formação de professores de surdos, diante das transformações já ocorridas, esses registros ganharam maior significado (Gianini; Passeggi, 2007).

Na habilitação em educação de surdos, esse gênero passa a ser compreendido como registro do relatório final do Estágio Supervisionado do curso, a partir de uma experiência vivenciada com as graduandas da habilitação em EDAC, dos anos de 2007 a 2009. A proposta pioneira foi orientada pela professora da disciplina, com a colaboração da professora Eleny Gianini¹⁰, no ano de 2007. O tema norteador do memorial foi “O que é ser professor de surdos”. As professoras envolvidas nesse trabalho partiam do pressuposto de que a introdução dos memoriais de formação na habilitação em educação de surdos, como trabalho final desta habilitação, contribuiriam significativamente para ressignificações sobre a forma de ver o surdo e a sua educação, isto é, uma educação bilíngue, portanto, com especificidades linguísticas, educacionais, culturais e sociais.

Esse trabalho, intitulado “Como nos tornamos professoras de surdos: relato de uma experiência com memoriais de formação”, de Gianini e Passeggi (2007), traz alguns registros dessa experiência, que foi desenvolvida com memoriais de formação escritos e apresentados como trabalho final da disciplina Estágio Supervisionado em Educação de Surdos. Esse estudo foi realizado por meio de seis memoriais de formação datados de 2007 (3 trabalhos), 2008 (2 trabalhos) e 2009 (1 trabalho).

A análise desses documentos procurou responder a três questões: Como me tornei professor de surdos? O que me fez professor de surdos? O que pretendo a partir de então? Essas questões baseiam-se no “[...] modelo de mediação biográfica e em suas três dimensões: iniciática, maiêutica e hermenêutica”, proposto por Passeggi (2006, p. X). Inspiradas nessas autoras, compreende-se a relevância de apresentar, neste estudo, alguns destaques acerca desse

¹⁰ A escrita dos memoriais teve como base os estudos desenvolvidos por Gianini, no curso de doutorado em educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, sob a orientação da Profª. Dra. Conceição Passeggi.

trabalho, relacionando-o a outros relatos produzidos pelas graduandas acerca dessa formação. Ao fazermos destaques de relatos destacados pelas autoras, preservaremos os nomes fictícios das alunas por ela citados.

Os memoriais de formação concluem com os anos finais da habilitação em educação de surdos, pois, como mencionado, esse curso deixaria de ser ofertado, em conformidade com o disposto nas Resoluções nº 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia. Esses memoriais apresentam estrutura singular, dado que apresenta algumas variações de títulos em suas seções, mas foi produzido com base no roteiro sugerido. Além disso, contou com a orientação da professora da disciplina durante a produção. Para ilustrar essas afirmações, listou-se, a seguir, o Plano de Curso da Disciplina Estágio Supervisionado em Educação de Excepcionais-período 2009-2 (Anexo IV).

Roteiro para o Memorial

- *Capa, agradecimentos, dedicatória, sumário*
- *Introdução*: apresentação da disciplina, contextualizando-a no curso; indicação do que é o memorial, quais os objetivos e quais as partes do seu memorial.
- Escolha de tópicos de acordo com
- *Descrição e análise das etapas vivenciadas* (observações, planejamento, regência do ensino e avaliação).
- *Conclusão*: reflexões, considerações finais e recomendações.
- Bibliografia
- Anexos
- *Caracterização do Campo de Estágio*
- Planos de Aula
- Atividades produzidas durante a regência (Plano de curso da disciplina Estágio Supervisionado em Educação de Excepcionais - período, 2009).

Gianini e Passeggi (2007) apresentam os passos que foram trilhados para a produção dos memoriais:

[...] apresentação da proposta; discussão de textos sobre memoriais de formação; leitura e análise de memoriais escritos por alunos de outra instituição de ensino superior; encontros para a socialização das escritas; escritas e reescritas dos memoriais, a partir de sugestões dos colegas e das professoras orientadoras; e apresentação e discussão pública dos memoriais Gianini e Passeggi (2007, p. 281).

Nos seis memoriais de formação, há relatos das alunas sobre a introdução desse gênero narrativo e reflexivo na habilitação em educação de surdos, como trabalho conclusivo desta

habilitação. Neles, podemos visualizar a receptividade das alunas e desafios na produção escrita dos seus memoriais.

[...] foi um trabalho desafiante, porque nunca tinha feito um relato da minha história de formação e nem parado para refletir sobre o porquê de escolhido determinado fato ou tema que havia estudado ao longo do curso para registrar no memorial. Estamos acostumados a não parar para pensar, por isso não foi fácil (Memorial 02- Maria Paula).

A elaboração desse trabalho não foi uma tarefa fácil, pois nunca tinha feito algo do gênero e nem parado para pensar sobre “ O que é Ser Professor de Surdo”. A minha principal dificuldade na elaboração foi a de selecionar ao longo de dois anos de estudos sobre os surdos o que foi mais significativo para a minha formação (Memorial 01- Maria Luiza).

[...] enquanto estudante da UFCG foi uma grande surpresa para nós concluintes do curso, uma vez que não existia conhecimento prévio da constituição e significação de um memorial de formação. Por se tratar de uma produção ainda pouco conhecida, o trabalho de orientação para elaboração do memorial foi intenso, com escrita e reescrita, possibilitando assim, um melhoramento das ideias (Memorial 05 - Maria da Saúde).

Também foram ressaltados os referenciais teóricos que subsidiaram a compreensão sobre o memorial de formação, ao citarem os estudos de Prado e Soligo (2004), que discorrem sobre a origem e as características do Memorial de Formação; Câmara e Passeggi (2007), que tratam da presença do outro na formação docente, por meio de estudos dos memoriais; além de Passeggi (2006), que também aborda o memorial de formação, entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto)formação; entre outros autores.

Sobre os estudos mais relacionados à educação de surdos, os memoriais das alunas apontam os conteúdos teóricos como de fundamental importância para a sua formação. Seus relatos demonstram que os autores estudados contribuíram significativamente para uma nova visão e compreensão sobre a pessoa surda, conforme demonstrado nos seguintes excertos:

Tomar ciência da real situação em que o surdo encontra-se dentro da sociedade ouvinte, suas reivindicações, suas dificuldades em relação à escolaridade, bem como inúmeras questões que envolvem a surdez fizeram-me redimensionar minhas percepções em torno da educação. [...] levaram-me a construir um novo pensamento sobre o que realmente é a EDUCAÇÃO DE SURDOS (Alda).

[...] posso considerar que atualmente tenho uma nova visão em relação à pessoa surda, uma vez que minha concepção mudou consideravelmente graças ao estudo realizado no conjunto de disciplinas do curso. Hoje reconheço a potencialidade do surdo e sei que é possível o seu desenvolvimento pleno através da língua de sinais (Dora).

Nos memoriais de formação, também foi possível identificar que o interesse de todas as alunas em se tornar professoras de surdos surgiu após cursarem a disciplina optativa Libras, níveis I e II, durante a formação para educação nos anos iniciais do ensino fundamental. A disciplina foi ofertada pelo curso de Pedagogia. Além disso, é mencionada a disciplina TEP Libras: processos pedagógicos nos anos iniciais, ministrada por um professor surdo. Esse foi o primeiro encontro com um surdo e a descoberta da língua de sinais, segundo excertos de narrativas de alunas, destacados por Gianini e Passeggi (2007, p. 282). Os excertos retratados na pesquisa revelam a invisibilidade dos surdos, de sua educação e da língua de sinais ao longo da vida, como demonstrado a seguir.

Foi durante essa disciplina que tive o primeiro contato com um surdo que sabia se comunicar através de uma língua e também sabia escrever. Com esta experiência surgiu o meu interesse de cursar a segunda Habilitação (Mariana)

Ao cursar essa disciplina, descobri a quem pertencia àquela língua, que o mudo não era mudo, que ele não falava oralmente porque não ouvia e, portanto, ele não era MUDO, mas sim SURDO (Luciana).

Os estudos acerca da história da educação de surdos também foram evidenciados pelas alunas como relevantes para a resignificação da pessoa surda. Foram mencionados autores como Behares (1991), Sanchez (1991), Moura (2000), Quadros (1997), Skliar (1999), Dorziat (1999), entre outros, conforme demonstram os seguintes excertos:

[...] o [estudo do] contexto histórico pelo qual passou a educação de surdos desde seus princípios, o que nos possibilitou conhecer todo o sofrimento pelo quais os surdos sempre passaram e a luta constante pelo reconhecimento dos seus direitos na sociedade (Marina).

[...] Quando comecei a estudar a história da educação dos surdos, um mundo de informações novas se apresentou para mim e logo vi que, como em todo segmento minoritário, a história da educação de surdos é marcada por preconceito e discriminação, o que confirma a dificuldade do homem em aceitar o que é diferente (Luciana).

Outro aspecto mencionado por Gianini e Passeggi (2007), nos memoriais de formação produzidos pelas alunas, refere-se ao papel da presença de professores-formadores dos alunos surdos como fundamental, particularmente, nas suas primeiras experiências de prática docente com surdos. Os excertos a seguir ilustram essa afirmação:

[...] não posso esquecer de mencionar o incentivo do corpo docente da escola [para surdos] e da compreensão imensurável de minha professora-orientadora (Alda).

[...] Sempre apresentei um determinado temor em relação à disciplina que conclui o curso, ou seja, a disciplina do Estágio Supervisionado. Acredito que insegurança é justificada pelo fato do não domínio da língua de sinais. Por outro lado, sempre ouvi das professoras que esse medo não era exclusivamente um problema mee (Dora).

[...] E o que mais me deu força e me encorajou para enfrentar o desafio de assumir uma turma foram os próprios surdos, pois quando não entendia um sinal, eles se esforçavam e até representavam para eu entender e isso me cativou bastante, ficando de lado o medo de errar, de não saber me comunicar com eles fluentemente (Luciana, p.10).

Apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo do estágio supervisionado e da produção escrita dos memoriais de formação, foi possível entender que ser um professor de surdos é:

[...] ser compromissado com a aprendizagem, é buscar e defender com todas as forças os caminhos que possam propiciar o avanço da capacidade dos alunos e reconhecer que a estrada possui obstáculos e há muito o que ser feito[...] Posso reconhecer essa etapa como um divisor de águas em minha vida acadêmica, em minha profissão (Memorial 03 - Maria Soares).

[...] existem diversos fatores paraa caracterizzar esse profissional, Sua prática docente deve ser desenvolvida com embasamento teórico no sentido de ter definido em seu ponto de vista a concepção de sujeito surdo, de forma a considerar as especificidades de cada alunos, ter conhecimento da língua de sinais [...]Concordando com Dorziat (1999,p.8), acredito que se trata de um ‘desafio que só pode ser enfrentado no dia-a-dia institucional se houver clareza sobre quem é o surdo, a quem ensinamos, sobr eo que almejamos paraa ele e, acima de tudo, sobre o que ele almeja para si próprio’. (Memorial 05 - Maria da Saúde).

Considerando que os memoriais de formação foram os últimos trabalhos da habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação, como mencionado anteriormente, foi encontrado, em um desses documentos, um destaque sobre o término do curso. Esse término ocorreu após a publicação das novas diretrizes para a formação do pedagogo, prescritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. Nesse contexto, foi relatado por uma aluna da turma e algumas egressas do curso:

Professora 1: [...] a habilitação em EDAC foi de extrema importância para minha vida. E, por isso,ao mesmo tempo em que me sinto feiz por ter feito parte da história do curso, sinto tristeza em saber do término da habilitação tão importante, não só para mim, mas tmbém, acredito, para outras ex-alunas.

Professora 2: A importância da habilitação EDAC para mim é de ter compartilhado com a comunidade surda conhecimentos adquiridos na

habilitação. Graças a ela eu pude ajudar a muitos surdos de forma que alguns já chegara à universidade e isto, me deixa uma profissional realizada.

Professora 3: A habilitação foi a ponte entre a teoria e a prática. Nas aulas e com as leituras pude aprofundar-me nas questões históricas, sociais e culturais da comunidade surda. Enfim, a habilitação para mim foi mais qque uma graduação, foi norteadora na minha afirmação profissional.

Isto posto, é importante destacar que, nesta seção, buscou-se rememorar algumas experiências registradas nos memoriais de formação de professores para educação de surdos da habilitação em EDAC. Isso foi feito por meio da narrativa das experiências formadoras vivenciadas pelas alunas. Com isso, pretendeu-se compreender suas razões de ser professor de surdos e de estar na profissão. Assume-se que essas alunas evidenciaram a contribuição das escritas de si no processo de formação docente por meio do memorial de formação, pois, como explicitaram Gianini e Passeggi, 2007, p. 280) “A escrita dos memoriais pode representar, então, uma síntese do processo formativo e da construção da identidade docente, evidenciada na narrativa dos acontecimentos, atividades, encontros que foram significativos para a aprendizagem”.

Assim, retratou-se um momento histórico da formação de professores de Pedagogia e, particularmente, da educação de surdos. Essa formação foi marcada por concepções sobre a visão de surdo, surdez e sua educação, dadas as profundas transformações que essa área sofreu ao longo dos últimos anos. Atualmente, essa área está alicerçada na abordagem de Educação Bilíngue.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, abordou-se a formação de professores de educação de surdos no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, a partir da extinta habilitação em “Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação-EDAC”, do curso de Pedagogia da UFCG, criado em 1979. Para tanto, traçou-se o seguinte questionamento de pesquisa: Quais concepções de formação de professores e de educação de surdos fundamentaram essa habilitação do curso de Pedagogia? Diante disso, buscou-se analisar a formação de professores em educação de surdos nesse curso, no período de 1979 a 2009. Nesse sentido, traçou-se um recorte histórico marcado por grandes transformações políticas de formação de professores no Brasil e, no que se refere à educação de surdos, mudanças na concepção de pessoa surda e sua educação. No percurso dessa pesquisa, foi possível identificar

aspectos relevantes para responder a essa questão e alcançar os objetivos traçados inicialmente.

A pesquisa demarcou um recorte temporal que data da criação do curso de Pedagogia e a habilitação em EDAC (1979), a sua extinção (2006) e o término da última turma (que ocorreu no ano de 2009), respectivamente. Nos documentos encontrados nos arquivos da UAED e LEPEES da UFCG, foi possível identificar referências importantes no PPC do curso de Pedagogia da UFCG (2008), acerca de sua criação. O curso assumiu um caráter inovador ao romper com tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas e forjou sua identidade como espaço de formação de professores. O descompasso entre o formalmente estabelecido e o efetivamente praticado nos diversos componentes curriculares da primeira habilitação também se constituiu como um traço marcante da habilitação em EDAC.

Assim, observou-se que o currículo oficial do curso, considerando os diferentes contextos sócio-históricos da educação, foi construído a partir de uma concepção clínico-terapêutica da educação de surdos, com base na abordagem oralista. A partir dos anos 1980, repaldou-se na concepção sócio-antropológica para a educação dos surdos, que expressa uma outra forma de ver o surdo e sua educação, ou seja, na perspectiva bilíngue –bicultural.

Os projetos da habilitação em EDAC e da escola campo de estágio – criada em 1983, a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande (EDAC) – foram marcados por três abordagens educacionais: o Oralismo (1980 – 1991), a Comunicação Total (1991 – 1995) e o Bilinguismo (1995 aos dias atuais), concepções nelas subjacentes, além das transformações nas políticas nacionais de formação de professores e da política pública de educação inclusiva para pessoas com deficiências.

A análise desse percurso evidenciou a indissociabilidade da teoria e prática na habilitação em EDAC, instaurada desde a implantação do campo de estágio, por meio da parceria da UFCG com a escola EDAC. As atividades desenvolvidas por meio de projetos de pesquisa e extensão proporcionaram aos graduandos vivências no espaço escolar da EDAC. Isso ocorreu mediante o contato direto com os surdos, os professores e o trabalho desenvolvido no processo educacional dos surdos, elementos de vivência prática para o enriquecimento dos estudos teóricos, ou seja, de uma *práxis* no processo pedagógico.

Nesse sentido, é relevante ressaltar, com base das análises dos relatórios finais do Estágio Supervisionado e dos memoriais de formação em educação de surdos, produzidos pelos graduandos da habilitação em EDAC, muitos registros de apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos nesse processo formativo. Destacam-se, especialmente, os projetos de extensão universitária citados pelos alunos como relevantes para a sua formação, contribuindo para uma nova visão e compreensão sobre a pessoa surda e sua educação, nos marcos da

educação bilíngue, a fim de enfrentar os desafios em uma sala de aula com os alunos surdos, usando a língua de sinais. Conforme relatado nos memoriais de formação, com base em Gianini e Passeggi (2007), foi possível responder à seguinte questão: Como me tornei professora de surdos?

É importante destacar, ainda, que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma das dificuldades esteve relacionada às questões documentais específicas do perfil do alunado egresso da habilitação, no período estudado, além do quantitativo de alunos. Essa ausência deixa lacunas na análise, mostrando a importância dessa documentação no arquivo institucional para a construção e consolidação de informações que possam responder às questões da pesquisa. Diante disso, o trabalho também aponta a importância de incentivar o registro e a preservação documental, a exemplo do trabalho realizado pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Surdos-LEPEES.

Em síntese, considerando os trinta anos de sua existência, no período aqui estudado (1979 a 2009), a habilitação em EDAC, ofertada por meio do curso de Pedagogia da UFCG, deixou um legado presente não só nos documentos históricos, mas também nas múltiplas histórias que compõem esse processo histórico, na docência e militância na educação de pessoas surdas, expressas no trabalho desenvolvido pelas professoras e pelos alunos da instituição, pelos profissionais da EDAC e pelos surdos. Esse percurso é também permeado por desafios decorrentes da implantação da política nacional de educação inclusiva, nos anos 1990, instabilidade das escolas de surdos nos aspectos administrativos e na consecução de projetos mais coletivos, além das diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que extinguiu as habilitações no curso de Pedagogia.

Por fim, ao se analisar a trajetória da formação de professores na habilitação em EDAC, algumas questões permanecem em aberto, dado o objetivo deste trabalho, o período para pesquisa e elaboração sobre a sua extinção. Essa habilitação, que tinha como característica peculiar a forte articulação entre teoria e prática, a partir da aprovação do novo PPC de Licenciatura em Pedagogia, desde o ano de 2008, restringiu-se a duas disciplinas obrigatórias e a uma área de aprofundamento (225 horas), situada no último período do curso, quando escolhida pelos alunos. Assim, infere-se que essa formação de professores foi secundarizada, o que representa um retrocesso em relação à habilitação oferecida, desfecho que nos instiga a problematizá-lo no curso de Pedagogia, em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. L. M. de. **O pedagogo especialista em educação: origem e extinção na política educacional brasileira.** 2009. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2009.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação de surdos: dos enfoques clínicos aos culturais,** 1991.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais.** Santa Maria: UFSM, p. 1-22, 2000.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. Brasília: Diário oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente.** 2. ed. São Paulo: EDUC, 2004.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CATANI, Afranio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de, DOURADO, Luiz Fernandes. **Política Educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação.** Educação & Sociedade. Campinas: Cedes, 2000, no 75, p.15-3

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis: Vozes, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1985

DURLI, Z. **O processo de construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: concepções em disputa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In: I COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS*, 2009, Belém. **Anais [...]**. Belém: UFPA, 2009.

EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (org.). **Formação de professores no Brasil : leituras a contrapelo.** 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre os Projetos de Formação.** *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167

FERRER, R. F. Q. **História do curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPB: fontes documentais e memórias de professores (1984-1996).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2020.

GATTI, B. A. A formação do professor de 1º grau. **Educação e Seleção**, São Paulo, n. 20, p. 79–89, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/edusel/article/view/2649>. Acesso em: 20 mar. 2025.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIANINI, E. **A formação de professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GIANINI, E.; LIMA, N. M. F. de. A Educação de Surdos em Campina Grande no Período de 1979 à 1996. *In: XIV JORNADA DO HISTEDBR: PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA, EDUCAÇÃO E REVOLUÇÃO: 100 ANOS DA REVOLUÇÃO RUSSA*, 2017, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2017.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas, SP. Editora Autores Associados, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Sao Paulo: Cortez, 1998.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MELLO, José Octávio de Arruda Mello. **A educação paraibana da colônia a nossos dias: uma abordagem histórica.** Paraíba, 1999.

MICHELS, M. H. (org.). A formação de professores para a Educação Especial no Brasil. *In: A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.* Florianópolis: NUP, CED, UFSC, 2017.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000.

MUTTÃO, M. D. R. **Formação de professores para a educação de surdos: revisão sistemática de pesquisas da pós-graduação.** 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Conferência de Jomtien.** Jomtien, Tailândia, 1990.

PEREIRA DA SILVA, M. S. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: debates e embates na formação do pedagogo. **Educação em Foco**, Juiz de fora, v. 10, n.1, n. 2, 2006.

PIZZANI, *et. al.* A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. *In: Ponto de Vista*, Florianópolis, n.05, p. 81-111, 2003.

RAMPELLOTO, 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) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de

Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2004.

REZENDE, E. O. de. **Formação de professores e a interveniência das diretrizes curriculares nacionais da pedagogia para educação especial**. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2008. Disponível em: <https://pedagogia.ufcg.blogspot.com/p/ppp-do-curso-de-pedagogia-ufcg.html>. Acesso em: 02 maio 2022.

TRICHES, J. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

SÁNCHEZ, C. M. A. **La educacion de los surdos en un modelo bilígue**. Venezuela: Iakonia, 1991.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

Saviani, D. (2011). História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. *Educação*, 30(2), 11–26. Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora**. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. **Políticas governamentais para a educação na Paraíba: A privatização como estratégia de Hegemonia**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, v. 22, n. esp.3, dez, Araraquara, 2018.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

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

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilígue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. Ensino superior em tempos de adesão pragmática. In: MORAES, M. C. M. de (org.). **Illuminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Editora

Autores Associados, n. 14, p. 61-88, 2000.

ANEXOS



77

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO Nº 135/79

Cria, no Centro de Humanidades, o curso de LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA e dá outras providências.

O Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 27, alínea "b" de Estatuto, e

CONSIDERANDO a proposta apresentada pelo Centro de Humanidades e respectiva Exposição de Motivos;

CONSIDERANDO a reformulação dos termos da proposta, levada a efeito pela PRPG, juntamente com a equipe que a elaborou no Centro de Humanidades;

CONSIDERANDO o pronunciamento favorável do CONSEPE em reunião de 11.04.79, e deste Conselho no dia 16.4.79 (Processo nº 004.634/79),

R E S O L V E:

Art. 1º - Fica criado, no Centro de Humanidades, o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, para funcionamento no "campus II", a partir do 2º período letivo de 1979.

Art. 2º - A Reitoria fará realizar Concurso Vestibular especial para classificação de candidatos no curso de que trata o artigo anterior, com uma oferta de 30 (trinta) vagas por período letivo.



78

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

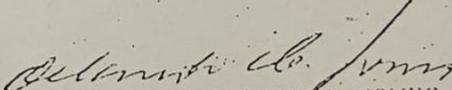
2

Art. 3º - O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia terá sua estrutura curricular aprovada pela II Câmara do CONSEPE, conforme o disposto no art. 32, alínea "b" do Estatuto, observados os mínimos de conteúdo fixados pelo Conselho Federal de Educação.

Art. 4º - A parte diversificada compreenderá as habilitações específicas de Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de 2º Grau e Educação de Excepcionais-Deficientes da Audiocomunicação.

Art. 5º - A presente Resolução entra em vigor nesta data, revogando as disposições em contrário.

CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DA PARAÍBA, 19 de abril de 1979.


ORLANDO CAVALCANTI GOMES
VICE-REITOR EM EXERCÍCIO

3. História da Educação
4. Filosofia da Educação
5. Administração Escolar
- 6/7. Duas dentre as seguintes
 - a) Biologia
 - b) História da Filosofia
 - c) Estatística
 - d) Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica
 - e) Cultura Brasileira
 - f) Educação Comparada
 - g) Higiene Escolar
 - h) Currículos e Programas
 - i) Técnicas Audio-visuais de Educação
 - j) Teoria e Prática da Escola Primária
 - l) Teoria e Prática da Escola Média
 - m) Introdução à Orientação Educacional.

Parágrafo único — Para obtenção do diploma que habilita ao exercício de magistério em curso normais, são também obrigatórias a Didática e Prática de Ensino, na forma estabelecida para a licenciatura em geral.

Art. 2.º — É de quatro anos a duração do Curso de Pedagogia, para o Bacharelado e a Licenciatura.

Art. 3.º — O currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia, fixados nesta Resolução, terão vigência a partir do ano letivo de 1963.

(a) Deolindo Couto, Presidente.

entendemos que a sua obrigatoriedade só tem de ocorrer quando o curso leve concomitantemente aos dois diplomas ou prepare somente licenciados, como é a hipótese do art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases. Daí por diante, cabe às escolas decidir sobre o assunto.

Finalmente, as matérias de caracterização abrangem cinco grupos facilmente diferenciáveis. No primeiro figuram a Biologia e a História da Filosofia, que podem ser acrescidas à Sociologia Geral, esta com o sentido amplo que há pouco defendemos, para configuração de um ciclo básico já então completo e de profundas repercussões no evoluir do curso. No segundo, por sua vez, incluem-se a Estatística e os Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, ambos capazes de enriquecer poderosamente os pressupostos instrumentais da formação profissional, máxime no bacharelado. No terceiro grupo estão a Cultura Brasileira (matéria que se vai impondo neste Conselho e com o qual identificamos os "Temas Brasileiros" constantes do inquérito) e a Educação Comparada, para o caso de que pretenda imprimir aos estudos um sentido menos técnico e mais cultural. No quarto — com Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática de Escola Primária e Teoria e Prática de Escola Média — atende-se a possibilidade de preferência para um tipo de formação que vise desde logo ao trabalho num setor determinado. E no quinto grupo, representado pela Introdução à Orientação Educacional, ensaja-se um encaminhamento para o "curso especial" em que doravante serão formados os "orientadores de educação", de acôrdo com o disposto no art. 63 da Lei de Diretrizes e Bases.

Com estas características, o currículo proposto situa-se em posição equidistante das controversias suscitadas em torno do Curso de Pedagogia: se, por um lado, ensaja a preparação de um bacharel realmente ajustável a todas as tarefas não-docentes da atividade educacional, prevê o mesmo encaminhamento a solução mais ambiciosa de que essa preparação venha a fazer-se um dia na pós-graduação; e de outra parte, através da Teoria e Prática da Escola Primária, não apenas torna mais autêntico o professor destinado aos cursos normais como abre perspectivas para a futura formação do mestre primário em nível superior. A isto acrescenta-se a sobriedade de um mínimo de sete matérias obrigatórias que possibilita opções, desdobramentos e acréscimos em escala apreciável, prestando-se destarte a tantas soluções quantas sejam as exigidas pelas várias situações particulares que háo de surgir.

3. Duração do Curso

Não vemos por que modificar a duração de quatro anos letivos com que vem sendo ministrado o curso de Pedagogia. Adotado há vários lustros, esse prazo — o mesmo seguido na maioria dos sistemas estrangeiros que conhecemos — tem-se revelado bastante satisfatório, a ponto de não ser objeto de críticas mais sérias. Se restrição, neste particular, ainda se faz ao plano em vigor na maior parte de nossas Faculdades de Filosofia, esta visa não ao total de quatro anos, porém ao que chamamos esquema 3 + 1, por força do qual a licenciatura é mais longa que o bacharelado. Como se a preparação dos "trabalhadores intelectuais" requeresse menos estudo que a dos professores destinados às escolas de nível médio. Daí propormos a fórmula única de quatro anos, que retoma e generaliza a solução contida na chamada reforma Souza Campos (Dec. Lei 9 092, de 26-3-46), praticada até hoje em apenas cinco dentre as quase cem Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras existentes no País.

4. Conclusão

Como conclusão final, apresentamos uma síntese do que foi exposto no projeto de Resolução que temos a honra de submeter à consideração do Conselho.

(a) Valmir Chagas, relator. Anísio Teixeira, Newton Suenpina.

RESOLUÇÃO

Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, usando da atribuição que lhe conferem os arts. 9.º, letra e, e 70 da Lei n.º 1 024, de 20 de dezembro de 1 961, e tendo em vista o Parecer n.º 251/62, que a esta se incorpora:

R e s o l v e :

Art. 1.º — O currículo mínimo do Curso de Pedagogia compreende sete (7) matérias assim distribuídas:

1. Psicologia da Educação
2. Sociologia (geral, da Educação)

currículos "plenos", o exame, ainda que superficial, das cadeiras ou disciplinas sugeridas leva à conclusão de que o núcleo comum é substancialmente o mesmo. Eis a lista que resulta da sua disposição por critério de frequência:

Psicologia: geral	3
educacional	42
Pedagogia: princípios	9
métodos	36
Filosofia: geral	10
história	11
da Educação	16
Sociologia: geral	15
educacional	17
Matemática: complementos	11
estatística	17
Administração Escolar	—
História: geral	26
da Educação	2
Educação Comparada	21
Biologia: geral	5
educacional	11
Orientação Educacional	13
Temas brasileiros	10
Higiene Escolar	3
Pesquisa Pedagógica	3
	2

Como se vê, quase 60% das 286 incidências referem-se às quatro matérias sobre cuja importância coincidem os dados do inquérito e os sistemas estrangeiros tomados para comparação: Psicologia, Sociologia, História e "Princípios e Métodos" da Educação. O seu estudo é, realmente, a base de qualquer modalidade de formação pedagógica e constitui, além disto, objeto de habilitação específica na licenciatura. A elas devem acrescentar-se a Administração Escolar, a Didática e matérias de caracterização para a licenciatura. A elas devem, igualmente, ser adicionadas as opções de licenciatura, na forma de profissões a serem formadas, através de opções do estabelecimento ou do aluno, ou de ambos. Nesta última categoria podem-se incluir todas as demais ordens de estudos sugeridas

ao Conselho (Estatística, Educação Comparada, Biologia, Orientação Educacional, Temas Brasileiros, Higiene Escolar, Pesquisa) e outras mais especializadas que a realidade está a indicar (Currículos e Programas, Técnicas Audio-visuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Primária, Teoria e Prática da Escola Média).

A Psicologia da Educação deve abranger os capítulos de Psicologia Evolutiva (infância e adolescência), Psicologia da Aprendizagem (incluindo obviamente a motivação) e Psicologia Diferencial. A Sociologia da Educação, por sua vez, compreende não apenas a parte "educacional" como os elementos de Sociologia Geral necessários a que o aluno tenha uma visão do campo em que se inserem os estudos pedagógicos. O ideal será que os estabelecimentos ampliem este aspecto da abordagem sociológica, na organização dos respectivos currículos, para dar-lhe o sentido de um autêntico ciclo básico de introdução às ciências sociais. A História da Educação deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação moderna e, dentro desta orientação, conterá uma divisão especial dedicada à História da Educação Brasileira. Os "Princípios e Métodos", embora representem o denominador-comum de tudo o que se ensina num curso de Pedagogia, serão particularizados e sistematizados na Filosofia da Educação. Como, entretanto, uma tal síntese só pode ser feita num período mais avançado, é aconselhável que a escola inclua uma "Introdução à Educação", em correspondência com o que há pouco denominamos ciclo básico, como primeira aproximação do problema dos fins e meios a ser, mais tarde, desenvolvida e aprofundada na Filosofia.

A Administração Escolar é o complemento natural da Sociologia. Enquanto, nesta última, se parte da sociedade para a escola, na Administração, para estudar a organização escolar, focaliza-se a própria escola em suas múltiplas conexões com a sociedade. Nesta função de matéria fundamental, ao nível das quatro que vimos de mencionar, a Administração Escolar interessa a licenciados e bacharéis — como lhes interessa, ademais, do ponto de vista estritamente profissional: aos primeiros, por ser lecionada nos cursos normais; e aos últimos, por constituir a base de formação específica do chamado "técnico de educação". A Didática (com Prática de Ensino) está vinculada diretamente à licenciatura, na forma do Parecer n.º 292/62, embora não se ponha em dúvida a utilidade de uma Metodologia do Ensino para o bacharelado. Entretanto, na perspectiva de um currículo apenas mínimo,

enquanto os últimos se atêm a uma perspectiva estática da nossa realidade que lhes não permite divisar além dos esquemas pré-estabelecidos. O certo é que a uns e outros assiste alguma parcela de verdade, porquanto a posição destes, correta no presente, deverá no futuro conduzir à daqueles.

Com efeito, se nos fixarmos na experiência de sistemas em que a formação do próprio mestre-escola já é feita em estabelecimentos de ensino superior, a existência de um curso especial de Pedagogia certamente não há de ter sentido. Não o terá porque inexistem, ou se encontram em vias de extinção, as escolas normais de grau médio cujos professores entre nós ainda se preparam nesse curso; e como a formação do magistério para o ensino de primeiro e segundo níveis rapidamente se unifica, o que ali vamos encontrar são faculdades destinadas exclusivamente ao ensino superior de Educação: nos Estados Unidos, os Teachers' Colleges ou mesmo os colleges das universidades, tendo as normas schools começado a desaparecer já muito antes de 1910; na Inglaterra, os Training Colleges e os departamentos ou escolas de Educação das universidades, onde não apenas se formam os novos mestres como se recuperam os professores não qualificados das escolas primárias e secundárias; e assim por diante. Consequentemente, a formação dos administradores e demais especialistas de Educação já pôde, em alguns desses países, ser deslocada inteiramente para a pós-graduação. Mas essa generalizada elevação de nível, longe de constituir fenômeno isolado, resultou de correspondente elevação ocorrida na educação do homem comum, que passou da escola elementar para a secundária.

O nosso curso de Pedagogia, ao ser criado, também assumiu uma elevação de nível: não certamente do primário para o médio, porém do analfabetismo como norma para uma escolaridade de quatro anos. Longe de nos afirmar que isso já tenha sido alcançado ou esteja pelo menos em vias de sê-lo, mas tão-somente sublinhar a coincidência da instituição do curso com o propósito de promover essa elevação, cuja prática efetiva ora se prevê para 1970. Na realidade, pouco se fez neste sentido, se formarmos o País em conjunto; e em consequência — porque um fato decorre sempre do outro — grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária. A verdade é que nos encontramos num estádio em que o próprio curso de Pedagogia ainda nos chega ressonâncias de solução "avançada"; e queremos crer não

ter sido por outra razão que o legislador de 1961 deu particular ênfase aos "cursos pedagógicos" no art. 59, parágrafo único, da Lei de Diretrizes e Bases.

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor ainda representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lustros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida — e começa a ser ultrapassada — talvez antes de 1970. A medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, deslocar-se-á para a pós-graduação a formação do pedagogo, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltarem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e tudo leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário.

2. Currículo Mínimo

A fixação de um currículo mínimo de Pedagogia tem a seu favor, como elemento de facilitação, a significativa concórdância que já existe, no Brasil e no estrangeiro, acerca do que deve constituir o núcleo de conhecimentos a exigir de um profissional de Educação preparado em nível superior. Se compararmos entre si os planos adotados em sistemas como os da França, da Inglaterra, dos Estados Unidos e da União Soviética, veremos que todos eles incluem uma parte comum e outra mais ou menos diversificada. A parte diversificada é obviamente insuscetível de cotejos válidos, embora apresente significativas concordâncias, enquanto a parte comum coincide quanto à inclusão de Psicologia Educacional, Sociologia (geral e educacional), História da Educação e Princípios e Métodos da Educação. Outra não é, neste particular, a orientação tendente a generalizar-se entre nós, a julgar pela análise dos novos currículos já propostos a este Conselho por 22 Faculdades de Filosofia e pela Diretoria do Ensino Superior. Conquanto o material remetido constasse quase sempre de

MB
CBB

Doc. de Pedagogia
Fevereiro de 1962

PEDAGOGIA

PAROER N.º 251

1. O Curso

O Curso de Pedagogia é um dos mais controvertidos dentre os que se incluem no plano das nossas Faculdades de Filosofia. Há os que propugnam pela sua extinção, partindo de que lhe falta conteúdo próprio, em oposição aos que lhe tomam a defesa simplesmente hipertrofiando esse conteúdo. Os primeiros escudam-se no exemplo de países onde os estudos pedagógicos já ultrapassaram totalmente o nível médio,

333 **Leopoldo Fontoura Azeiteiro Filho**,
Metodologia do Ensino de 1º Grau (Educação Anual)

II – VOTO DA RELATORA

Tendo em vista as condições satisfatórias de funcionamento, somos por que se reconheça o curso de Pedagogia com as habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e em Educação de Excepcionais – Deficientes da Audiolocomunicação da Universidade Federal da Paraíba.

III – CONCLUSÃO DA CÂMARA

A Câmara de Ensino Superior, 1º Grupo, acompanha o voto da Relatora.
Sala das Sessões, em 15 de fevereiro de 1984.
(aa) Dom Serafim Fernandes de Araújo – Presidente/Anna Bernardes da Silveira Rocha – Relatora.

IV – DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Federal de Educação aprovou, por unanimidade, a Conclusão da Câmara.
Sala Barretto Filho, em 17 de fevereiro de 1984.

- 5 --- Sebastian Sanchez Martín
- Estudos Sociais na Escola de 1º Grau/História da Educação e Metodologia do Ensino de 1º Grau - Estudos Sociais
- 6 --- Cícero Agostinho Vieira
- Filosofia da Educação
- 7 --- Célia Miranda de Aguiar Loureira
- Didática
- 8 --- Moaci Alves Carneiro
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus
- 9 --- Nely de Lima e Melo
- Metodologia do Ensino de 1º Grau - Alfabetização
- 10 --- Albamita Guerra Araújo
- Comunicação na Escola de 1º Grau/Metodologia do Ensino de 1º Grau - Comunicação, Literatura Infantil
- 11 --- José Urânio das Neves
- Matemática na Escola de 1º Grau/Estatística Educacional/Metodologia do Ensino de 1º Grau (Matemática)
- 12 --- Ernaldo Duarte Guimarães
- Anatomia e Fisiologia dos Órgãos da Audição e Fonação/Biologia Educacional/Patologia dos Órgãos da Audição e Fonação
- 13 --- Tereza Nêuman Cândido Pereira
- Psicologia Educacional/Deficiências da Aprendizagem e Psicologia da Audiocomunicação
- 14 --- Eleny Gianini
- Técnicas Especiais da Comunicação/Problemas Sociais do Deficiente da Audiocomunicação
- 15 --- Inês Signorini
- Língua Portuguesa (Clínica de Redação)/Redação Criativa e Clínica de Leitura
- 16 --- Maria Pia Palitot Gomes de Araújo
- Psicologia Social da Educação
- 17 --- Lenida do Nascimento Melo
- Fisiologia Aplicada aos Distúrbios da Comunicação Psicolinguística
- 18 --- Antônio Luiz Cabral
- Educação Física/Jogos e Recreação e Metodologia do Ensino de 1º Grau (Educação do Movimento)
- 19 --- Antônio Augusto de Sousa Brito
- Física Acústica
- 20 --- Alzir de Oliveira
- Fonética Acústica e Articulatória
- 21 --- Amaury Araújo de Vasconcelos
- Estudo de Problemas Brasileiros
- 22 --- Melânia Pereira de Farias
- Inglês
- 23 --- Romero Ferreira de Azevêdo Filho
- História da Arte
- 24 --- Constantino Soares Souto
- Economia e Educação
- 25 --- Iolanda Casagrande
- Economia Brasileira
- 26 --- José Cláudio Batista
- Teoria do Conhecimento
- 27 --- Jacinto Neves Santos
- Francês
- 28 --- Aureliano Ramalho Cavalcante Filho
- Problemas de Saúde Infantil no Nordeste
- 29 --- Márcia Marques de Araújo
- Estágio Supervisionado em Educação de Excepcionais
- 30 --- Aureliano Ramalho Cavalcante Filho
- Caracterização dos Deficientes da Audiocomunicação
- 31 --- Ceciliano de Carvalho Wanderley
- Metodologia do Ensino de 1º Grau (Ciências)
- 32 --- Tereza Leuneuman Cândido Pereira
- Psicologia da Percepção

Documenta (278) Brasília, fev. 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA — PB

Reconhecimento do curso de Pedagogia, com habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e em Educação de Excepcionais Deficientes da Audiocomunicação.

CEsu, 1º Grupo — Par. nº 117/84, aprovado em 17/2/84 (Proc. nº 29/83)

I — RELATÓRIO

Trata-se de pedido formulado pela Universidade Federal da Paraíba, no sentido de reconhecimento do curso de Pedagogia — licenciaturas plenas — habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e em Educação de Excepcionais — Deficientes da Audiocomunicação, do Campus de Campina Grande.

A denominação Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2º Grau foi usada impropriamente, em face do currículo do curso, corrigindo-se, após diligência. Trata-se de habilitação em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.

Foi designada Comissão Verificadora pela Portaria 45, de 26 de maio de 1982, da SESu/MEC, integrada pelos professores Hélio José Guilhari, da PUC de Campinas-SP, e Raymundo Mauro Vieira, da Escola Paulista de Medicina-SP. O relatório da inspeção in loco das condições de funcionamento do curso ilustra o processo.

Como se trata de Universidade Federal, deixamos de fazer referências à mantenedora, ocupando-nos dos demais que interessam ao curso.

1. Currículo

O plano de curso de Pedagogia prevê o núcleo comum às duas habilitações, compreendido em 5 semestres. Um sexto semestre específico à habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e um sexto e um sétimo semestres destinam-se à habilitação Educação de Excepcionais-Deficientes da Audiocomunicação. A partir do 6º semestre, por conseguinte, ocorre a opção dos alunos por uma das habilitações oferecidas e se constituem turmas separadas.

A carga horária prevista pelo curso, assim como as disciplinas que integram os currículos atendem à legislação em vigor. São oferecidas disciplinas optativas de enriquecimento do currículo de modo que, na habilitação Magistério, a carga horária oscila entre um mínimo de 2.290 e 2.485 horas. Na habilitação Educação de Excepcionais, a oscilação é entre um mínimo de 2.660 e um máximo de 2.840 horas, em todos os casos incluídos Estudo de Problemas Brasileiros e Educação Física, além de disciplinas optativas.

A Comissão Verificadora examinou os conteúdos dos programas das disciplinas, considerando-os adequados.

2. Vestibular

É prevista uma única entrada anual de alunos, no 1º semestre, sendo oferecidas trinta vagas. No momento, 104 alunos estão matriculados nos diferentes semestres.

134

Documenta (278) Brasília, fev. 1984

O primeiro vestibular ocorreu em 1979 e foi elaborado por uma Comissão Interna da Universidade Federal da Paraíba. Os demais seguiram a linha geral adotada de exames unificados da UFPA, Universidade Regional do Nordeste e Instituto Paraibano de Educação.

O comportamento do vestibular de 79 a 82 pode ser apreciado no quadro abaixo:

	Candid.	Vagas	Classif.	Matriculados	Matric.	Total	Evasões
1979	262	30	30	30	30		1 Transf.
1980	25	30	25	25	43		12 Egressos
1981	177	30	30	30	74		1 Transf.
1982	195	30	30	30	104		

O controle acadêmico é feito por computador.

Ve-se que o curso, apesar da queda em 1980, vem ampliando sua demanda.

3. Instalações e Equipamentos

No que se refere à parte teórica do curso, as instalações são satisfatórias. Quanto à parte prática, o curso se serve de outras instituições, mediante convênio. Assim, são utilizados, para atividades em escola de 1º grau, um estabelecimento de ensino deste nível e para a habilitação DAC, uma escola de ensino especial.

A Comissão Verificadora admite que as instituições de estágio apresentem ótimas condições para a prática efetiva de magistério em ambas as habilitações.

Em relação à biblioteca, ocupa uma área de 2.700 m² e dispõe, no campo da educação e disciplinas afins, de 3.130 títulos de livros, 4.270 exemplares e 34 periódicos.

4. Corpo Docente

O corpo docente, no conjunto, apresenta titulação necessária ao trabalho de ensino, podendo ser aceito.

Professores Indicados e Aprovados:

- 1 — Luiz Gonzaga Melo
- Introdução à Sociologia
- 2 — Zélia Maria Jófili Varejão Silva
- Sociologia da Educação
- 3 — Jovelina Brasil Dantas
- Psicologia da Educação: Infância e Adolescência
- 4 — Olívia Sêrvula Pedrosa de Azevedo
- Psicologia da Aprendizagem/Análise do Processo Ensino Aprendizagem e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau

Documenta (278) Brasília, fev. 1984

135

Metodologia – Realização de observações na escola e na sala de aula da turma de regência, pesquisa documental, entrevistas, anotações sistematizadas.

Avaliação – Considerando que os dados desta etapa do estágio constarão no relatório final, será avaliada neste momento.

UNIDADE III – Planejamento, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino.

Metodologia – As estagiárias executarão planejamento de atividades de ensino, bem como atuarão como regentes de ensino em turmas de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental.

Avaliação – As professoras da disciplina, as professoras titulares das turmas, bem como as estagiárias irão avaliando, no decorrer do processo, o desempenho e as atividades desenvolvidas na regência.

UNIDADE IV – Relatório final

4.1. Produção de relatório descritivo/analítico final de todas as etapas vivenciadas na disciplina

4.2. Apresentação e discussão dos relatórios.

Metodologia – O relatório final será produzido com base no roteiro sugerido abaixo, e terá a assistência das professoras da disciplina durante a produção.

Roteiro para o relatório final

- Capa, agradecimentos, dedicatória, sumário
- Introdução: apresentação da disciplina, contextualizando-a no curso; indicação do que é o trabalho, quais os objetivos e quais as partes do relatório.
- Referências Teóricas: Educação de Surdos e suas especificidades em relação à educação em geral.
- Caracterização do Campo de Estágio
- Descrição e análise das etapas vivenciadas (observações, planejamento, regência do ensino e avaliação).
- Conclusão: reflexões, considerações finais e recomendações.
- Bibliografia
- Anexos

Avaliação do relatório – Será considerada a qualidade do texto produzido, em termos de se tem caráter analítico-descritivo, se a fundamentação teórica está associada à prática desenvolvida e vice-versa, se retrata em detalhes todas as etapas vivenciadas, se observa linguagem clara concisa e coerente.

4. Bibliografia

A ser definida, de acordo com as características e necessidades da turma para regência escolhida.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Disciplina ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS
Créditos: 08 (240 horas-aula) – Período: 07.1
Professora: Niédja Maria Ferreira de Lima

PLANO DE CURSO

1. Ementa

Observação da atuação de professores especializados em sala de aula prática de ensino, em classes especiais para os deficientes da audiocomunicação. Prática em sala de aula.

2. Objetivos

- Aprofundar o estudo e a discussão de temáticas relativas à educação de surdos, especificamente ao nível escolar de atuação das estagiárias.
- Promover a apreensão crítica das condições gerais da escola pública estadual para surdos (campo de estágio), através da aproximação ao cotidiano escolar.
- Propiciar a articulação teoria-prática na formação de professores, por meio do planejamento, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino.

3. Conteúdo, metodologia e avaliação

UNIDADE I – Estudos teórico-metodológicos na área de ensino de surdos. Os tópicos de estudo serão escolhidos de acordo com as necessidades da turma de prática de ensino escolhida.

Metodologia: As atividades serão desenvolvidas através de estudos dirigidos, a partir de textos previamente selecionados pela professora orientadora.

Avaliação: A avaliação será desenvolvida no decorrer do processo e levará em conta a participação, leitura prévia dos textos, capacidade de síntese, de reflexão e questionamento.

UNIDADE II – Conhecendo o campo de estágio e a turma da regência de aula:

- 2.1. Histórico da Escola.
- 2.2. Funcionamento geral da escola (nº de alunos, turmas, turnos, material, estrutura física, mobiliário, funcionários, horários).
- 2.3. Professores (formação, tempo de magistério, atividades).
- 2.4. Administração (atividades, conselho escolar, dificuldades, necessidades, projeto político-pedagógico, regimento interno).
- 2.5. Equipe de apoio (tipo de profissional, formação, atividades, dificuldades, necessidades).
- 2.6. Caracterização da turma da regência de aula: nº de alunos, faixa etária, tempo de escolaridade, procedência, nível de proficiência em Libras, conteúdos programáticos da turma.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Disciplina ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO DE EXCEPCIONAIS
Créditos: 08 (240 horas-aula) – Período: 2009.2
Professora: Niédja Maria Ferreira de Lima

PLANO DE CURSO

1. Ementa

Observação da atuação de professores especializados em sala de aula prática de ensino, em classes especiais para os deficientes da audiocomunicação. Prática em sala de aula.

2. Objetivos

- Aprofundar o estudo e a discussão de temáticas relativas à educação de surdos, especificamente ao nível escolar de atuação das estagiárias.
- Promover a apreensão crítica das condições gerais da escola pública estadual para surdos (campo de estágio), através da aproximação ao cotidiano escolar.
- Propiciar a articulação teoria-prática na formação de professores, por meio do planejamento, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino.

3. Conteúdo, metodologia e avaliação

UNIDADE I – Estudos teórico-metodológicos na área de ensino de surdos e sobre Memorial de Formação. Os tópicos de estudo serão escolhidos de acordo com as necessidades da turma de prática de ensino escolhida.

Metodologia: As atividades serão desenvolvidas através de estudos dirigidos, a partir de textos previamente selecionados pela professora orientadora.

Avaliação: A avaliação será desenvolvida no decorrer do processo e levará em conta a participação, leitura prévia dos textos, capacidade de síntese, de reflexão e questionamento.

UNIDADE II – Conhecendo o campo de estágio e a turma da regência de aula:

- 2.1. Histórico da Escola.
- 2.2. Funcionamento geral da escola (nº de alunos, turmas, turnos, material, estrutura física, mobiliário, funcionários, horários).
- 2.3. Professores (formação, tempo de magistério, atividades).
- 2.4. Administração (atividades, conselho escolar, dificuldades, necessidades, projeto político-pedagógico, regimento interno).
- 2.5. Equipe de apoio (tipo de profissional, formação, atividades, dificuldades, necessidades).
- 2.6. Caracterização da turma da regência de aula: nº de alunos, faixa etária, tempo de escolaridade, procedência, nível de proficiência em Libras, conteúdos programáticos da turma.

Avaliação

Trabalhos individuais e em grupo; exercícios de verificação de aprendizagem; participação nas aulas.

Bibliografia

BEHARES, Luis Ernesto. Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n.4, 1993. Versão mimeo traduzida pela Prof^a. Eleny Gianini.

BRITO, Lucinda F. A integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro, Babel, 1993.

Moura, Maria Cecília de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

LOPES FILHO, Otacilio (org.) Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Educação de surdos: a caminho do bilingüismo. Niterói: EdUFF, 1999.

SKLIAR, Carlos (org). Atualidade da educação bilíngüe para surdos. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999, vol. 1.

64

b) Participação em atividades tais como:

- colaborar nas atividades da aula
- preparar planos de aula com o professor
- corrigir provas e exercícios da classe
- dar assistência aos alunos individualmente, segundo a orientação do professor.

dirigir as atividades do recreio

- auxiliar na preparação e execução de festas escolares e comemorações cívicas e culturais.

2ª etapa: Prática de ensino

Atividades:

- apresentação e execução de um plano de atuação em sala de aula, sob orientação do coordenador de estágio.

3. Avaliação:

O estagiário será avaliado de acordo com o seu desempenho nas várias etapas do programa em pauta.

4. Bibliografia

DELLA TORRE, M.B.L. e OLIVIERI, Fanny. Caderno de orientação dos estágios. S.Paulo, Companhia Editora Nacional, 1979.

FIALHO, Ana Eléria Bezerra et alli. Administração escolar. Roteiros para estágio, Ceará, Imprensa Oficial do Ceará, 1980.

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria para Assuntos do Interior
Centro de Humanidades
Departamento de Educação e Humanidades
Disciplina: Estágio Supervisionado de Educação de
Excepcionais
Carga horária: 160 horas - Créditos: 04

Plano de Curso

1. Objetivos

- 1.1 - Observação e análise das técnicas de ensino empregadas para professores especializados em Deficiências da Audiocomunicação.
- 1.2 - Prática de ensino em classes especiais para Deficientes da Audiocomunicação.

2. Etapas e atividades

1ª etapa: Observação:

Atividades:

a) Observar, entre outras coisas:

- a organização e funcionamento da escola em seus múltiplos setores e níveis de operacionalidade;
- o comportamento dos DAC no processo de aprendizagem;
- a evolução do processo de aprendizagem dos alunos;
- as dificuldades por eles encontradas e pelo próprio professor na orientação da aprendizagem;
- a carência entre as estratégias do ensino com os objetivos educacionais propostos para a série e para a escola em questão.

2.4 - Comunidade:

- como a comunidade encara o DAC
- escola: sua problemática.

3. Bibliografia

DERDIC - apostilas

FINE. La sordena en la primeiras y segundas infância, B.Aires, Editorial Médica Panamericana, 1977.

DUNN, Lloyd M. - Crianças Excepcionais: seus problemas, sua educação, R.J. Livros Técnicos e Científicos, 1977.

NORONHA, Maria Helena de. O deficiente da audição e a educação especial, R.J., J. Olympio, 1973.

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria para Assuntos do Interior
Centro de Humanidades
Departamento de Educação e Humanidades
Disciplina: Problemas Sociais do Deficiente da Audiocomuni
cação (DAC).
Carga horária: 60 horas - Créditos: 04

Plano de Curso

1. Objetivos

- 1.1 - Visão geral da socialização do Deficiente da Audio
comunicação.
- 1.2 - Análise das dificuldades de integração social em re
lação à família, ao trabalho e à comunidade.

2. Conteúdo

- 2.1 - Interação social:
 - conceituação
 - processos
- 2.2 - Família:
 - importância da integração família/Deficientes da Au
diocomunicação (DAC) no seu desenvolvimento social.
 - problemas na integração família/DAC.
- 2.3 - Trabalho:
 - possibilidades ocupacionais do DAC
 - mercado de trabalho: limitações, barreiras, perspec-
tivas.

59

Universidade Federal da Paraíba
Pró-Reitoria para Assuntos do Interior
Centro de Humanidades
Departamento de Educação e Humanidades
Disciplina: Técnicas Especiais de Comunicação.
Carga horária: 60 horas - Créditos: 04

Plano de Curso

1. Objetivos

- 1.1 - Analisar as principais correntes metodológicas e técnicas de ensino para o Deficiente da Audiocomunicação.
- 1.2 - Aplicar as técnicas específicas para o ensino do Deficiente da Audiocomunicação.

2. Conteúdo

- 2.1 - Métodos gestuais
 - princípios básicos
 - técnicas educacionais empregadas
- 2.2 - Métodos Orais
 - princípios básicos
 - técnicas educacionais empregadas
- 2.3 - Métodos Orais - Gestuais (Mistos)
 - princípios básicos
 - técnicas educacionais empregadas
- 2.4 - Currículo para o Deficiente da Audiocomunicação. (DAC)
 - bases curriculares para o DAC.
 - análise e adaptação curricular nas diversas áreas de conhecimento.

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA Nº 123, DE 29 DE MARÇO DE 1984

+

A Ministra de Estado DA EDUCAÇÃO E CULTURA, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83 857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 117/84, conforme consta do Processo CFE nº 29/83 e 23001.000229/84-2, do Ministério da Educação e Cultura, RESOLVE:

Art. 1º - É concedido reconhecimento ao curso de Pedagogia, com habilitações em Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau e em Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação, ministrado no Campus de Campina Grande, pela Universidade Federal da Paraíba.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ

00, 02104/84 p. 4650

habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

Parágrafo único - A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) o exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1º do art. 2º, letras b a f) quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do art. 3º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8º - As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1.100) horas;^(*)
- b) em nível de mestrado, e por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2.200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único - A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente na hipótese da letra b deste artigo.

Art. 9º - As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10 - As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotados já no corrente ano letivo.

Art. 11 - Revogam-se as disposições em contrário.

José Barreto Filho

^(*) Ver Portaria Ministerial nº 541/78, de 22 de junho de 1978 (Documenta (212): 764, jul. 1978).

- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1º Grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1º Grau (estágio).

Art. 3º - Para cada habilitação específica serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3º do artigo anterior:

1. Orientação Educacional — as das letras a, b, d, n e o;
2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, e I;
3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, g e p;
4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º graus — as das letras a, b, i e m;
5. Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as das letras a, q e r;
6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras a, f e I;
7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1º grau - as das letras a, h e p;
8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1º grau — as das letras a, j e m.

Art. 4º - O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3, duas mil e duzentas (2.200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;

horas ~~de~~ nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3º, mil e duzentas (1.200) ^(*) atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um e meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5º - Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras b, c, d e f do § 1º do art. 2º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras a, b, c, I, m, o e p, do §3º do art. 2º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único - A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9º do Decreto-Lei nº. 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6º - Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5% (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único - Além do estágio previsto neste artigo, exigir-se-á experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7º - O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas)

^(*) Alteração feita pela Resolução nº 1, de 17 de janeiro de 1972.

Parágrafo único — A capacitação profissional resultante do diploma de Pedagogia incluirá:

- a) o exercício das atividades relativas às habilitações registradas em cada caso;
- b) O exercício de magistério, no ensino normal, das disciplinas correspondentes às habilitações específicas e à parte comum do curso (§ 1.º do art. 2.º, letras b e f), quando este tiver duração igual ou superior a duas mil e duzentas horas, observados os limites estabelecidos para efeito de registro profissional;
- c) o exercício de magistério na escola de 1.º grau, na hipótese do número 5 (cinco) do artigo 3.º e sempre que haja sido estudada a respectiva metodologia e prática de ensino.

Art. 8.º — As habilitações pedagógicas poderão também ser obtidas:

- a) ainda em nível de graduação, pelos portadores de outros diplomas de licenciatura, mediante complementação de estudos que alcancem o mínimo de mil e cem (1100) horas;
- b) em nível de mestrado, por licenciados e outros diplomados em áreas afins cujos estudos de graduação hajam alcançado o mínimo de 2200 (duas mil e duzentas) horas.

Parágrafo único — A formação de especialistas em Planejamento Educacional incluir-se-á, obrigatoriamente, na hipótese da letra b deste artigo.

Art. 9.º — As matérias e atividades fixadas para as habilitações pedagógicas poderão ter desenvolvimento diverso conforme os objetivos específicos, a duração e o nível dos estudos em cada caso.

Art. 10 — As disposições desta Resolução serão obrigatórias a partir de 1970, podendo em casos especiais ser adotadas já no corrente ano letivo.

Art. 11 — Revoguem-se as disposições em contrário.

S. S., em 5-março-1969.

O Subgrupo: Valmir Chagas — Relator, Fe, José Vieira de Vasconcelos, Newton Suenpira, Durmeval Trigueiro.

PARECEER DA COMISSÃO CENTRAL DE REVISÃO DOS CURRÍCULOS MÍNIMOS

A Comissão Central de Revisão dos Currículos, examinando o projeto de currículo mínimo do Curso de Pedagogia e respectiva duração, apresentado pelo Subgrupo por ele responsável e tendo como relator o Conselheiro Valmir Chagas, é de parecer que o projeto atende às exigências técnicas e às normas

fixadas por este Conselho para regular a matéria, recomendando sua aprovação pelo Plenário.

Sala das Sessões, em 5- de março de 1969.

- (*) Newton Suenpira, Presidente da Comissão Central.
- Valmir Chagas, Coordenador da 3.ª Comissão e Relator.
- Henrique Dolsworth, Coordenador da 2.ª Comissão.
- T. D. de Souza Santos, Coordenador da 1.ª Comissão.
- Clóvis Salgado, Coordenador da 4.ª Comissão.

EMENDAS AO ANTEPROJETO DE RESOLUÇÃO NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

1. O Relatório que precede ao projeto de Resolução, elaborado pelo Subgrupo da 3.ª Comissão de Reunião de Currículos, constitui uma peça admirável de apresentação do problema, quer nos seus antecedentes, quer nas perspectivas de solução. Consubstancia essencialmente a organização do Curso de Pedagogia, em relação à escola, nos termos do disposto no art. 30 da Lei 5.640, de 1968, que delimita as diferentes modalidades de especialistas no terreno da pedagogia e da administração do ensino.

2. Dentro desse espírito, a doutrina é felicíssima, e busca uma sistematiza lógica, com a flexibilidade desejada. Ao mesmo tempo, corresponde no louvável propósito de enriquecimento do complexo quadro de técnicos em educação.

3. Esse propósito de enriquecimento, que merece a simpatia dos educadores mais interessados no progresso dos estudos de sua área, poderá causar, à primeira vista, algumas dúvidas, como o seu aparentemente excessivo volume de estudos, a dificuldade de professores para todas as disciplinas arroladas, os elevados encargos pedagógicos, a escassez de mercado de trabalho para certas habilitações, por sua especialização talvez diluída por demais.

Convém esclarecer: a) quanto ao mercado de trabalho (ainda dos mais pobres) — que a habilitação deve ser em, pelo menos, duas ou três habilitações, facultando a utilização efetiva dos diplomados; b) quanto à dificuldade de professores para tantas unidades de estudo, — é de conveniência que o § 2.º do art. 2.º do projeto de Resolução esclareça que o estabelecimento de ensino ministre as modalidades compatíveis com seus recursos econômicos e docentes; c) quanto à impressão, de ordinário enraizada nos meios escolares, de que as enumerações de áreas de estudo correspondem a disciplinas ou matérias, inaudando a presunção de professores correspondentes, — vale a pena substituir, no mesmo parágrafo, a expressão “as seguintes matérias e atividades” pela que ora se propõe: “as seguintes áreas de estudo e atividades”.

4. Assim, formulo a 1.ª emenda:

Art. 2.º § 2.º — A parte diversificada compreenderá, conforme as possibilidades docentes e econômicas do estabelecimento e as exi-

Art. 2.º — O currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitação específicas.

§ 2.º — A parte comum abrangerá as seguintes matérias:

- a) Sociologia Geral;
- b) Sociologia da Educação;
- c) Psicologia da Educação;
- d) História da Educação;
- e) Filosofia da Educação;
- f) Didática.

§ 2.º — Nas instituições de organização pluricurricular, a Sociologia Geral se integrará no primeiro ciclo a que se refere o artigo 5.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

§ 3.º — A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau;
- b) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau;
- c) Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior;
- d) Princípios e Métodos de Orientação Educacional;
- e) Princípios e Métodos de Administração Escolar;
- f) Administração da Escola de 1.º Grau;
- g) Princípios e Métodos de Supervisão Escolar;
- h) Supervisão da Escola de 1.º Grau;
- i) Princípios e Métodos de Inspeção Escolar;
- j) Inspeção da Escola de 1.º Grau;
- l) Estatística Aplicada à Educação;
- m) Legislação do Ensino;
- n) Orientação Vocacional;
- o) Medidas Educacionais;
- p) Currículos e Programas;
- q) Metodologia do Ensino de 1.º grau;
- r) Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (estágio).

Art. 3.º — Para cada habilitação específica, serão exigidas as matérias da parte comum e mais as seguintes dentre as enumeradas no § 3.º do artigo anterior:

- 1. Orientação Educacional — as das letras a, b, d, n e o;
- 2. Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, e e l;
- 3. Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, d e g;

4. Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as das letras a, b, i e m;

5. Ensino dos discípulos e atividades práticas dos cursos normais — as das letras a, g e r;

6. Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, f e l;

7. Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, h e p;

8. Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as das letras a, f e m.

Art. 4.º — O curso de Pedagogia terá como duração mínima:

a) nas hipóteses de 1 (um) a 5 (cinco) do art. 3.º, duas mil e duzentas (2 200) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 3 (três) e no máximo em 7 (sete) anos letivos;

b) nas hipóteses de 6 (seis) a 8 (oito) do art. 3.º, mil e cem (1 100) horas de atividades, devendo ser ministrado no mínimo em 1,5 (um meio) e no máximo em 4 (quatro) anos letivos.

Art. 5.º — Poderão também ser objeto de habilitações específicas no curso de Pedagogia, para o exercício de funções técnicas ou de assessoria, as áreas de estudos correspondentes:

- a) às matérias da parte comum previstas nas letras b, c, d e f do § 1.º do art. 2.º;
- b) às matérias e atividades previstas nas letras a, b, c, l, m, o e p do § 3.º do art. 2.º;
- c) a outras matérias e atividades pedagógicas incluídas nos planos das instituições de ensino superior.

Parágrafo único — A validade nacional das habilitações admitidas neste artigo dependerá de que sejam os planos respectivos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, de acordo com o disposto nos arts. 18 e 27 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e no parágrafo único do art. 9.º do Decreto-Lei 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Art. 6.º — Será sempre obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado, a prática das atividades correspondentes às várias habilitações, abrangendo pelo menos 5 % (cinco por cento) da duração fixada para o curso em cada caso.

Parágrafo único — Além do estágio previsto neste artigo, exigirá-se a experiência de magistério para as habilitações em Orientação Educacional, Administração Escolar e Supervisão Escolar.

Art. 7.º — O diploma do curso de Pedagogia compreenderá 1 (uma) ou 2 (duas) habilitações, da mesma ordem de duração ou de ordens diferentes, sendo lícito ao diplomado complementar estudos para obter novas habilitações.

outros pontos o plano apresentado. Ainda em nível de graduação, permitiu-se que os licenciados em geral venham a obter diploma de Pedagogia mediante complementação de estudos que alcance o mínimo de 1.100 horas. Com isto, muitos professores de "disciplinas de conteúdo", que se sintam atraídos pelo trabalho pedagógico *in vivo* poderão realizar-se mais plenamente, sem repetir o curso em toda a sua duração, trazendo para o novo campo a experiência colhida nos mais variados setores do magistério. Esse enriquecimento alcançará o seu ponto máximo com o preparo em nível de Mestrado, que também se admitiu desde logo. Repetimos que, excetuado o caso particular do Planejamento, se trata de solução que não passa de simples facilidade, porquanto seria impossível saber bruscamente para a pós-graduação quando, pelo menos em âmbito nacional, os especialistas de áreas educacionais não exibem sequer a graduação. Em certas regiões do País, contudo, é do supor que a passagem se opere com alguma rapidez, particularmente nos primeiros ensaios de formação do professor primário em grau superior.

No momento, e ainda por muito tempo, a fonte principal de recrutamento dos profissionais de Educação será o curso de graduação, unificado pelo que há de comum no saber pedagógico e diversificado, em grau crescente, pelas habilitações específicas em que ele se desdobra. Em função desta especialidade não apenas de conteúdo e duração, como de objetivos e de níveis, cada matéria ou atividade programada poderá receber tratamento mais ou menos diferente quanto ao sentido, à intensidade ou à extensão, segundo o contexto em que figure. É o caso, por exemplo, da Psicologia da Educação para administradores e para orientadores, ainda que formados em duração idêntica; ou da própria Administração Escolar, para o preparo somente de administradores, se incluída em modalidades diversas de duração; ou da Sociologia, para sociólogos da Educação, se administrada em bacharelado e em mestrado; ou de Currículos e Programas, como disciplina complementar ou como área de habilitação; e assim por diante. Espera-se, portanto, que a estrutura curricular adotada seja orgânica sem tornar-se compacta ou hermética. Daí uma abertura vertical, que segue da habilitação mais modesta à mais ambiciosa, e uma abertura horizontal, que poderá trazer à Educação o influxo vitalizador de outros campos de conhecimento.

O que se apresenta, em suma, é mais e é menos que um curso de Pedagogia. É mais, porque visa a cobrir, em amplos traços, as diversas situações concretas que há de surgir e é menos, porque não passa de um núcleo a desenvolver-se conforme o estilo e as possibilidades de cada instituição. Dificilmente, nos "currículos planos", se poderá prescindir de acréscimos e desdobramentos que tornam mais nítidos os contornos do que aí fica apenas esboçado. Os próprios conteúdos surgem revestidos de uma intencional neutralidade: ainda não têm caráter de *disciplinas* e sim de *matérias* (quase diríamos, de "matéria prima") a serem trabalhadas com maior ou menor propriedade nos vários planos particulares. Esta sobriedade encontra, certamente, a sua primeira explicação no conceito legal de "mínimo", porém mais se justifica no caso

especial dos estudos pedagógicos. Numa hora em que se promove a sua institucionalização em cursos regulares de grau superior, com a necessária especificidade, impõe-se uma atitude experimental que leve os diversos níveis — Ministério, sistemas de ensino e escolas — a uma convergência de que resultem modelos capazes de preservar objetivos comuns e ajustar-se a peculiaridades locais.

Longo de nós, portanto, supor que todas as habilitações já agora possíveis, ou mesmo somente as previstas em lei, venham a ser desde logo oferecidas pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados. De imediato, não se ultrapassará em muitos casos o âmbito da "curta duração"; em outros, já poderão ser atingidos os cursos completos de graduação; em alguns, talvez se chegue a esgotar a enumeração legal; e raramente, conforme tudo o indica, se encaverá por formas já muito elaboradas de especialização. Pouco a pouco, estamos certos, o quadro se transformará; mas não será necessário expor novo currículo mínimo, ou rever o anterior, sempre que em algum lugar se atingir uma nova etapa. É a última característica que esperamos o presente trabalho venha a revelar: a de maior persistência ao tempo.

Em anexo, o projeto de Resolução.

S. S., em 6-março-1969.

O Subgrupo: Vainir Chagas — Relator,
Newton Sucupira,
Pe. José Vieira de Vasconcelos,
Durneival Trigueiro.

ANTEPROJETO ANEXO AO PARECER N.º 252/69 (*):

Tíza os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia.

O Conselho Federal de Educação, na forma do que dispõem os artigos 26 e 30 da Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, e tendo em vista o Par. 252/69, que a esta se incorpora, homologado pelo Sr. Ministro da Educação e Cultura,

Resolve:

Art. 1.º — A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação.

(*) Com as modificações de Plenário, feitas ou aceitas pelo relator ou introduzidas por maioria de votos.

dia a dia mais se reclama, neste caso, é a formação de melhores professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isto se procurou atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao preparo do magistério para os cursos normais e, de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor, que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Para estas cinco habilitações a serem desenvolvidas em nível de graduação, previram-se onze matérias, que se desdobram em dezessete para cunear as combinações necessárias em cada caso. Eis a lista daí resultante:

- 1.1. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- 1.2. — Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- 1.3. — Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- 2.0. — Princípios e Métodos de Orientação Educacional,
- 3.1. — Princípios e Métodos de Administração Escolar,
- 3.2. — Administração da Escola de 1.º Grau,
- 4.1. — Princípios e Métodos de Supervisão Escolar,
- 5.1. — Princípios e Métodos de Inspeção Escolar,
- 5.2. — Inspeção da Escola de 1.º Grau,
- 6.0. — Estatística Aplicada à Educação,
- 7.0. — Legislação do Ensino,
- 8.0. — Orientação Educacional,
- 9.0. — Medidas Educacionais,
- 10.0. — Currículos e Programas,
- 11.1. — Metodologia do Ensino de 1.º Grau,
- 11.2. — Prática de Ensino na Escola de 1.º Grau (Estágio).

A distribuição dessas matérias pelas várias habilitações, além da parte comum anteriormente referida, será a seguinte:

- a) Orientação Educacional — as dos números 1.1., 1.2., 2.0., 3.0. e 9.0.;
- b) Administração Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 3.1. e 6.0.;
- c) Supervisão Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 4.1. e 10.0.;
- d) Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1.º e 2.º graus, — as dos números 1.1., 1.2., 5.1 e 7.0.;
- e) Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais — as dos números 1.1., 11.1. e 11.2.;
- f) Administração Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 3.2. e 6.0.;

- g) Supervisão Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 4.2. e 10.0.;
- h) Inspeção Escolar, para exercício na escola de 1.º grau, — as dos números 1.1., 5.2. e 7.0..

No que toca às habilitações, cabe notar que todas elas, resultando de curso único, devem supor um só diploma: o de bacharel (*). Outra vez procurou-se fugir a uma assimetria que, no sistema em vigor, falsava o que há de significativo com os títulos superiores de Educação. Pelo fato de que, nas áreas "de conteúdo", o licenciado é um especialista, que recebe formação pedagógica para efeito de ensino, — nas áreas pedagógicas, reciprocamente, quem ensina deve ser licenciado... Como se, no caso, o pedagógico já não constituísse o próprio conteúdo do curso, que outra coisa não é senão o desenvolvimento em anos do que se estuda em meses para a *licença* comum de magistério. Visto, porém, que assim não se entendeu por muitos anos, até mesmo dois diplomas se expedem pela integralização de um só currículo. Para nem mencionar o que aconteceu antes do Parecer n.º 251/62, quando se ministrava uma curiosa "Didática de Pedagogia" pela simples razão de que havia uma Didática de Matemática, de História ou de Letras...

Esta fixação de um só título aclara o que há muito já está no consenso dos profissionais de Educação, a saber, que os portadores do diploma de Pedagogia, em princípio, sempre devam ser professores do ensino normal. Exatamente por tal razão foi que, segundo já vimos, a Didática passou a figurar em caráter no currículo mínimo. A partir daí, evidente se afigura que todos os diplomados terão credenciais para lecionar as disciplinas correspondentes (a) à parte comum do curso e (b) às suas habilitações específicas. O ensino para a formação mais diretamente profissionalizante do normalista, o de Metodologia e Prática da escola primária, veio a constituir uma dentro as habilitações, e não mais um diploma especial, como aliás se fez com a Orientação Educacional. Não se incluíram, porém, no magistério dos cursos normais os que obtiveram o bacharelado em outra duração, considerando a menor densidade que os estudos alcançam nesses esquemas reducidos. Tal não impede que as instruções a serem baixadas para registro profissional, à maneira do que ocorre com as atuais licenciaturas de 1.º ciclo, lhes estendam essa prerrogativa nos casos em que haja falta de professores preparados na duração requerida.

Outro aspecto que se procurou deixar mais claramente delineado foi o do exercício de atividades, na escola, de 1.º grau, pelos diplomados em Pedagogia. O Par. 351/62 admitiu que, já no fim da presente década, tal problema talvez começasse a suscitar-se nas regiões mais desenvolvidas do País. A previsão confirmou-se dia a dia e, à medida que essa tendência adquire alguma nitidez, surgem reações dos professores normalistas, como simples defesa de interesses, e

(*) Acolhendo embora a idéia de um só diploma, o Plenário aprovou a encenda do Cons.º D. Luciano Duarte e fixou (por maioria de votos) como título único o de "licenciado".

frizes e bases, pois a Universidade e os estabelecimentos isolados de nível superior dessa área de ensino, pela própria conceituação da Lei, já gozavam das prerrogativas de formar professores de nível médio e especialistas em educação.

Admita-se, pois, ad argumentandum, que ele revoga realmente aquele preceito. A situação nacional não se beneficiaria dessa hipótese, pois Estados e Territórios há, onde existem Faculdades de Educação, em que a realidade educacional impõe seja esta formação feita apenas nos respectivos Institutos de Educação.

Dessa forma, a doutrina do Relator é, em si, válida, mas exige uma diversificação por zonas culturais e, mesmo dentro das mais adiantadas, reclama um período de transição para a implantação desta nova diretriz.

Para que, repentinamente, saíssemos da formação feita pelo Instituto de Educação para o âmbito da Faculdade de Educação dos Estados e as Faculdades de Educação, colocando as instituições daquelas à disposição destas. Tomemos, para exemplo, o Estado da Guanabara, com o seu Instituto de Educação, as Escolas Normais Sara Kubitschek e Heitor Góes, seu setor de Pesquisas Educacionais do Ensino Primário, suas escolas primárias experimentais. Parte desse conjunto, senão todo ele, teria que ser colocada à disposição das Faculdades de Educação aqui sediadas. Essas Faculdades de Educação deverão admitir pessoal qualificado em ensino primário para poder organizar os cursos, inclusive a prática pedagógica e os estágios supervisionados. Essa transformação reclama tempo, sobretudo no nosso Estado em que se tem que encontrar um critério de distribuição dessas instituições pelas diversas Faculdades de Educação aqui existentes. Tornar obrigatória essa prática a partir do ano de 1970, sem que haja previsão orçamentária correspondente, seria determinar o impossível, o que levaria irentes Faculdades de Educação a aperturar essa formação e desvirtuar o que já vem sendo feito com base mais firmes.

Se porém, deixarmos essa formação indefinidamente nas mãos dos Institutos de Educação, as Faculdades de Educação não poderão com elas correr, não no sentido da qualidade, quando subleitos aqueles requisitos a que já me referi, mas porque os professores normalistas e os técnicos que preparar para atuar no nível primário não serão absorvidos no mercado de trabalho. Restará à Faculdade de Educação apenas a complementação pedagógica no curso de graduação e a formação de especialistas, no de pós-graduação.

Voltemos, agora, nossa atenção para o entendimento da palavra "especialista", contida no texto legal, ora em discussão. "Especialista", tal como na lei empregada, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados. O primeiro para qualificar aquele que faz um curso de especialização (situado em nível pós-graduação) e o segundo para classificar aquele que tenha cursado, em nível graduado, uma modalidade delimitada.

Se atribuímos, indistintamente, ao termo "especialista" duas conotações tão diferentes, são fáceis as consequências práticas. Os sistemas escolares se inclinariam para a primeira hipótese e, como são eles que criam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficam quase sem destino os cursos de pós-graduação, cuja organização é tão reclamada por todos quanto se interessam pelo processo de ensino superior, constituindo este um dos temas em que o Grupo da Reforma Universitária mais insistiu, Grupo esse justamente que propôs a lei ora sob interpretação.

Está claro que o termo "especialista" não foi aí bem empregado. A intenção do legislador parece ter sido realmente tirar do Instituto de Educação as prerrogativas de formar professores de nível médio (normalistas) e profissionais para atuarem no nível primário. Entretanto, a leitura da lei não deixa clara esta conclusão.

Continuando a admitir que tenha havido a derrogação da lei anterior e, portanto, que os cursos referidos no art. 30 da Lei n.º 5.540 citada só bom se situem em Faculdades de Educação, devemos preocupar-nos com os critérios que nos devem orientar quanto à sua colocação: em nível de graduação? em nível de pós-graduação?

São, desde logo, identificáveis três critérios: o da hierarquia dos cursos; o da realidade educacional brasileira; e da idade ou experiência dos candidatos.

1.º Critério da hierarquia dos cursos

Se, em regra, formamos o professor de ensino primário, em todo o Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar, no mesmo nível, a formação dos profissionais que os vão dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avaliá-la ou completá-la. Essa formação só teria significação se feita em nível superior e imediatamente superior na "escola educacional" ("school ladder" dos americanos). Logo, seria em nível de graduação em escolas superiores.

Da mesma forma, se formamos o professor de ensino médio em cursos de graduação, os profissionais que sobre eles vão atuar no processo análogo ao descrito no interior, terão de ter formação imediatamente superior, isto é, a que se faz em cursos de pós-graduação.

Esse ponto não reclama maiores considerações.

2.º Critério da realidade educacional brasileira

O Brasil constitui um complexo cultural muito diversificado. Lugares há em que o professorado primário formado em escola normal atenua taxas baixíssimas. Assim, conforme o Censo Escolar de 1964, os professores sem qualquer qualificação alcançavam as seguintes taxas: Avea, 91%; Anapuá, 73,1%; Maranhão, 73,3%; Rio Grande do Norte, 80,2%; Paraíba, 77,9%;

I — Concepção Geral

É feliz a idéia do Relator em utilizar o curso de graduação em Pedagogia para dar-lhe diferentes destinações profissionais. É a mesma posição que venho defendendo e que, aliás, em documento escrito, sob o título "Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", apresentei àquela instituição no início das discussões para a elaboração do seu Regimento, tendo em vista a implantação daquela Faculdade em decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a idéia de o curso de Pedagogia ser constituído de duas partes: uma comum e uma diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos de nossa Universidade, segundo os princípios do seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta destes profissionais:

- a) professor de escola normal — em determinado grupo de disciplinas;
- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) formação do professor médio em geral. (*)

Na época me que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de Educação, segundo o preceito do parágrafo único do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia, hoje Faculdades de Educação.

Eu chamava, à época, a atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderíamos habilitar profissionalmente, pois o Estado só daria, como na realidade dá, valor aos títulos que o Instituto expede. Teríamos que obter, mediante Convênio, conforme propus, ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para a nossa Faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discutir tal proposta, naquela Faculdade, houve a precedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei, mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

(*) Não desenvolvi este ponto porque o Relator não integrou a formação pedagógica no curso de Pedagogia.

Assim a nossa Faculdade estruturou seu curso de Pedagogia em três direções, partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação; e a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, para uma área que, no pós-graduado, venha a tornar-se especialização.

Fis, porém, que advém a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, no seu art. 30, determina:

"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas (grifo nosso), destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1.º — A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos".

Este artigo e seu § 1.º reclamam interpretação.

A primeira vista, parece que a formação de professores para o ensino de segundo grau e dos "especialistas" em educação são privativos das universidades, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Não é tão fácil assir o entendimento do § 1.º daquele artigo. Se realmente à universidade couber privativamente a formação de professores de ensino médio e de "especialistas" em educação, é claro que estariam excluídas as escolas superiores isoladas, as federadas, o que seria contrário. Lei alguma pode ser absurda. Parece que, ao redigir tal artigo, o legislador tenha pensado no ensino superior brasileiro já constituído à sob forma universitária, o que não ocorre. Não tem sentido, portanto, a exclusão dos estabelecimentos isolados ou dos que venham a constituir uma federação, para a mesma tarefa. Assim, a expressão do citado § 1.º tem que ser entendida ou no sentido temporal ou no sentido condicional, como se a proposição assim tivesse sido redigida: "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, quando realizada em universidade ou "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, se realizada em Universidade". Se assim o for, o Instituto de Educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode criar "cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras", não ficaria privado da prerrogativa de formar aqueles professores e os profissionais para atuarem no ensino primário.

Considere-se, porém, que o legislador não teria redigido este artigo se não tivesse em mira revogar o parágrafo único do art. 69 da Lei de Dir-

perplexidades se estabelecem em áreas administrativas sobre se isso é técnica e legalmente possível. De que o é legalmente, não há dúvida, porque afinal "quem pode o mais pode o menos": quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário. Entretanto, a questão não deixa de ter uma certa procedência de ângulo técnico, pois nem todos os diplomados em Pedagogia recebem a formação indispensável ao exercício do magistério na escola de 1.º grau. Para obviá-la, indicou-se o estudo da respectiva Metodologia e Prática, sem, contudo, criar uma habilitação especial que parece prematura. Assim, para os bacharéis que se preparam no ensino de tais disciplinas em cursos normais, a nova credencial será automática, e poderá ser conseguida por actuação pelos demais, incluindo os diplomados em menor duração que, por todos os títulos, são os candidatos idênticos para iniciar esta fase mais avançada.

Além das habilitações expressamente previstas na lei, já vimos que outras poderão ser criadas com plena validade quer por este Conselho, ainda sob a forma de currículo mínimo, quer pelas instâncias de ensino superior, quer por uma combinação dos dois níveis. Preferiu-se esta última solução, sem prejuizo de posteriores iniciativas, já que o Conselho sempre apreciará os planos elaborados *in concreto*. Não se obcou, assim, a qualquer delineamento curricular nesta parte, apenas admitindo a Resolução que será possível desenvolver como áreas específicas, em nível de graduação ou pós-graduação, —

a) as matérias pedagógicas da parte comum:

- Psicologia da Educação,
- Sociologia da Educação,
- História da Educação,
- Filosofia da Educação,
- Didáctica;

b) matérias e actividades da parte diversificada:

- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau,
- Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior,
- Estatística Aplicada à Educação,
- Currículo e Programas,
- Medidas Educacionais,
- Legislação do Ensino;

c) outras matérias ou actividades ainda não mencionadas como, por exemplo:

- Economia da Educação,
- Antropologia Pedagógica,
- Educação Comparada,

- Técnicas Audiovisuais de Educação,
- Rádio e Televisão Educativa,
- Ensino Programado,
- Educação de Adultos,
- Educação de Excepcionais,
- Clínica de Leitura,
- Clínica da Voz e da Fala,
- Higiene Escolar,
- Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica; etc.

Quanto à duração, fixaram-se duas modalidades para as habilitações que se incluem em nível de graduação: 2.200 e 3.000 horas, a serem integralizadas em tempos variáveis de 3 a 7 e de 1,5 a 4 anos letivos, respectivamente. Calculou-se uma semana de aproximadamente 18 horas de trabalho escolar efectivo, reduzindo-se assim em um quarto (1/4) os critérios até aqui em vigor para os setores de Ciências Humanas. Em parte, esta redução decorre dos resultados colhidos com a aplicação da Portaria Ministerial 159/65, que tinha carácter experimental; mas a sua principal motivação foi o dispositivo da nova lei (art. 26) segundo o qual, diversamente do que ocorria no regime da L.D.B., mínimo deve ser o currículo e *máximas*, também, a duração que este Conselho venha a estabelecer para os cursos de sua competência. Tudo indica, portanto, que aos actuais feitos pelas universidades e escolas no plano de conteúdo deve corresponder algum aumento das horas de trabalho. É possível que as habilitações porventura criadas, além das oito já indicadas, venham a enquadrar-se nestas modalidades básicas; mas uma ideia impede que, se assim for necessário, outros esquemas de tempo lhes sejam traçados.

Algumas condições suplementares foram previstas para complementar a nova sistemática e assegurar-lhe ou facilitar-lhe a implantação. Uma delas, que já se fez praxe neste Conselho, é a exigência de estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações, acrescido de experiência de magistério. Não se entende, com efeito, que o portador de um título profissional de Educação deixe de exibir alguma vivência da especialidade escolhida e, em áreas como a de Orientação Educacional, alguma prática do ato de ensinar, para que sempre convergiam todas as actividades escolares (*). Outra condição, de certo modo resultante da primeira, é a limitação do número de habilitação a duas áreas de cada vez. Evita-se com isto uma polivalência dispersiva em setores que requerem autenticidade, sem contudo impedir que o diplomado volte à escola para, mediante aproveitamento de estudos anteriores, obter novas habilitações que poderão ser consignadas em apostilas no título inicial.

Esta ideia de aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes, resultante do princípio mais amplo da "educação" permanente", inspira em vários

(*) O Plenário, por maioria de votos, estendeu o requisito de experiência de magistério a outras habilitações.

Dai (afiorando ainda que de passagem aos aspectos de estrutura) não se lá de inferir que os cursos pedagógicos de menor duração, ou mesmo os cursos completos de graduação, estejam impedidos de funcionar em Institutos de Educação ou, ao contrário, que somente nestes possam desenvolver-se os estudos superiores para a formação de especialistas — diretores, inspetores, supervisores, etc. — destinados à escola primária. A técnica da reforma é a de não consagrar a antiga correspondência escola-curso, caracterizando-se as escolas como simples meios para ministrar disciplinas, não necessariamente todas, que figuram nos currículos dos cursos. Assim, de acordo com os §§ 1.º e 2.º do art. 30, o preparo de professores e especialistas de Educação poderá não somente fazer-se nas universidades, “mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos”, como realizar-se em “um estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários”. O tipo de estabelecimento que se organize passa de certo modo a segundo plano, exigindo-se como requisito fundamental que o curso, concebido em moldes que mereçam reconhecimento, seja ministrado sob “coordenação que assegure a unidade dos estudos”.

O setor de Educação ajusta-se de fato a estas premissas. A profissão que lhe corresponde é uma só e, por natureza, não só admite como exige “modalidades” diferentes” de capacitação, a partir de uma base comum. Não há, em consequência, por que instituir mais de um curso, porquanto, mesmo nas habilitações que as universidades e os estabelecimentos isolados venham a acrescentar, a maior parte das disciplinas se repetirá fatalmente em todas, com pouca ou nenhuma adaptação. A nosso ver, somente quando se ultrapassasse o terreno propriamente educacional, em alguns casos, o curso assumirá estrutura e tomará denominação diferente — como num badarelado em História Geral e História da Educação, ou em Cultura Brasileira e Planejamento Educacional, por exemplo; mas combinações desse tipo, já muito elaboradas, devem partir das instituições onde elas possam desenvolver-se com êxito, fixando-se a iniciativa do Conselho nas áreas propriamente pedagógicas. Entendemos que, sob o título geral de *Curso de Pedagogia*, será possível reunir aspectos dos mais variados, numa solução capaz de explorar as virtualidades da nova lei. Para tanto, elaboramos o anexo projeto de Resolução que ora submetemos à apreciação do Conselho.

Segundo o plano proposto, o curso terá uma parte comum e outra diversificada. A parte comum será praticamente a mesma do Par. 251/68, incluindo aquelas cinco áreas cujo estudo “é realmente a base de qualquer modalidade de formação pedagógica, podendo além disto constituir objeto de habilitação específicas”. A própria *Sociologia Geral*, agora definida como fundamental para todos os cursos situados no campo das Ciências Humanas, já é obrigatória desde 1962 em Pedagogia; do que, aliás, não se há de concluir possam a Psicologia,

a História e a Filosofia da Educação prescindir da sua própria fundamentação geral, como suporte para a abordagem pedagógica. Assim, como única modificação neste particular, propomos o acréscimo da Didática: em primeiro lugar, porque as outras matérias sempre convergem para o ato de ensinar, com ela identificadas; em segundo lugar, porque imaginamos um esquema em que todos possam lecionar, nos cursos normais, as disciplinas de suas habilitações específicas; e finalmente, *est but not leest*, porque a experiência destes seis anos demonstrou que as universidades e escolas isoladas invariavelmente a incluem nos seus currículos plenos. Para esta parte comum indicam-se, pois, as seguintes matérias:

- 1.1. — Sociologia Geral.
- 1.2. — Sociologia da Educação,
- 2.0. — Psicologia da Educação,
- 3.0. — História da Educação,
- 4.0. — Filosofia da Educação,
- 5.0. — Didática.

A parte diversificada compreende, basicamente, aquelas áreas desde logo mencionadas no art. 30 da Lei 5540/68, excetuado apenas o Planejamento, que será desenvolvido em nível de Mestrado. Para o magistério dos cursos normais e as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, previram-se cinco habilitações que se desdobram em oito com a apresentação das três últimas *também* em curta duração, visando à escola de primeiro grau. Apresentamos em reconhecer o muito de contingente que ainda contém nesse escalonamento: de um lado, porque a posição natural das especialidades pedagógicas é sempre a pós-graduação e, de outro, porque já não se ignora hoje que os problemas de organização e controle da escola primária oferecem tanta complexidade quanto os do ensino médio e superior. Longe, portanto, de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão-somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar o Planejamento, pois incomparavelmente menor se apresenta o núcleo do profissionalismo requerido, não haveria como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nesta fase inicial, ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo a cursos *longos* de graduação.

Em posição intermédia enfrenta-se a Orientação Educacional, agora finalmente incluída entre as habilitações pedagógicas sem distribuir-se, como acontece, por “Cursos Especiais” em que a preocupação de ordem educacional tendia a ser absorvida pelo elemento psicológico. Previu-se apenas uma habilitação para as escolas primária e média, embora seja visível a predominância desta última, ante as características muito próprias que assumo a escolarização ao nível da adolescência. No ensino de 1.º grau, o sincretismo do comportamento infantil, levando a uma indispensável globalização das atividades escolares, releva em muito a importância de um Conselho individualizante. O que

mas só como exceção tal acontecem, exatamente pela falta de validade legal da especificação que se fizesse. Isto explica muito do que hoje se pode considerar impressão do Parecer. A Orientação Educacional, por exemplo, foi curiosamente excluída do curso; e a duração estabelecida não apresentou alterações ajustáveis às características do trabalho educacional, encaixado em si mesmo e em função de peculiaridades regionais.

— III —

A Lei 5 540, de 28 de novembro de 1968, representou uma correção no duplo sentido de evitar a fluidez remane em algumas áreas, como era precisamente o caso da Educação, e fugir à rigidez predominante em outras. A noção tradicional do diploma como algo que "assegura privilégios" ao seu portador, a nova lei contrapôs a idéia da formação superior como uma exigência da sociedade para o trabalho em determinado setor. Assim é que os artigos 18 e 26 empregam a expressão "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei", ao invés de "cursos que assegurem privilégios para o exercício de profissões liberais", como ainda registrava o art. 70 da Lei de Diretrizes e Bases. Mas não somente esses "cursos correspondentes a profissões reguladas em lei" serão "reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação" e terão "validade em todo o território nacional" (art. 27); também a terão outros, além deles, que o Conselho venha a criar, por "necessários ao desenvolvimento nacional" (art. 26), ou que "as universidades e os estabelecimentos isolados" organizem "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional" (art. 18). Não seria realmente possível que a legislação conseguisse acompanhar as transformações e os deslocamentos que, a todo instante, se operam nas profissões de nível superior com aceleração crescente, donde o estabelecimento de mecanismos de reação mais pronta entre a lei e a realidade.

A concepção mesma de curso teria de ser redefinida. Quando, há mais ou menos três décadas, às clássicas "profissões liberais" se acrescentaram as primeiras formas novas de habilitação superior, estas de tal modo foram assimiladas àquelas que acabaram por copiar-lhe a rigidez de preparação única e duração longa dos estudos. A medida, porém, que se iam desenvolvendo outras modalidades de graduação, cada vez mais visível se mostrava a inadequação do modo tradicional e, em dado momento, se tornou urgente uma abertura que a lei por fim veio ensejar. O seu art. 23, com efeito, dispõe que "os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho". Conquanto aí já se contenha o necessário para a mudança há muito reclamada neste particular, a legislação foi mais longe e, sublinhando a posição adotada, expressamente determinou (§ 1.º do mesmo art. 23) que "serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior".

Apesar de tudo isso, possível seria ainda que os estudos permanecessem confinados aos limites de cada curso, como sói ocorrer ainda agora, sem qualquer circulação na mesma área ou em áreas diferentes. Todo o ensino superior poderia então continuar dividido em compartimentos estanques. Prejudicados estariam, em grande parte, os esquemas de curta e média duração, pela natural preferência que os alunos atribuiriam desde logo aos cursos longos, se estes não pudessem constituir a segunda etapa de um processo realmente contínuo. Daí o § 2.º do art. 23: "os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos. Esta clara opção de flexibilidade teria de refletir-se na própria habilitação profissional, melhor ajustando-a àquela exigência básica de "modalidades diferentes" (art. 23, *caput*). Para tanto, em vez de identificá-las com o título geral do curso, estabeleceu a lei que o diploma importará "em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo", o que vale dizer, pelo currículo efetivamente seguido em cada caso, e não por um currículo uniforme abstratamente concebido.

No que toca toca especificamente à Educação, a Lei 5 540/68 manteve e prolongou a linha iniciada pelo Decreto-Lei 55, de 18 de novembro de 1966. Este, no parágrafo único do seu art. 3.º, dispõe que, entre os cursos oferecidos pelas universidades federais, "se incluirão obrigatoriamente os de formação de professores para o ensino de segundo grau e de especialistas de educação". Não definiu, porém, quais seriam esses especialistas, em face mesmo dos seus próprios limites, o que fez prevalecer ainda a imprecisa legislação anterior. A nova lei, que assumiu características de "diretrizes e bases", deu o passo imediato e decisivo (art. 30) que "a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior".

Haverá, portanto, três ordens de habilitação no setor pedagógico, todas com a mesma validade nacional prevista no *caput* do art. 27: (a) as correspondentes a essas especialidades "reguladas em lei", que estão sujeitas a currículo e duração mínimos fixados por este Conselho, na forma do art. 29; (b) as correspondentes a outras especialidades que o Conselho tenha por "essenciais ao desenvolvimento nacional", também sujeitas a currículos e durações mínimos, de acordo com o mesmo art. 26 e (c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolvam oferecer "para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional", segundo estabelece o art. 18. Como, em todos estes casos, o curso poderá "apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração" (art. 23, *caput*), aquilo que antes de chamava "pós-graduações" passou a qualificar-se naturalmente como "superior", num esquema "da curta duração" agora tornado obrigatório (§ 1.º do art. 23).

feitos em cursos próprios "abertos a graduados em escolas normais de grau colegial".

O único argumento que se encontra para justificar a orientação adotada, quanto à escola de 2.º grau, é o de certo realismo que tornaria artificial uma solução alheia à rotina da época. Como se a necessidade de administradores não se expressasse por um número dezenas de vezes inferior ao de professores... Seria então o caso, evidentemente absurdo, de não manter a exigência de preparação superior para os professores, se ainda hoje, como é sabido, os que preenchem tal condição não ultrapassam 25 % do corpo docente em exercício. Mas isto se fez, aliás corretamente, como uma aspiração a concretizar-se a longo prazo, prevenindo-se para a transição (art. 117) um "exame de suficiência" que suprisse, como vem suprimido, a falta de mestres que exibam as novas características. Seria também o caso de não exigir uma formação pós-normal para os diretores de estabelecimentos de ensino primário, os quais ficam assim obrigados a ler preparo realmente superior à vaga "qualificação" requerida dos diretores de escolas médias.

Onde, porém, mais visíveis se tornam as impropriedades da Lei de Diretrizes e Bases, quanto aos profissionais não-docentes de Educação, é na parte relativa aos orientadores. Estes foram classificados em dois tipos: os "do ensino primário" (art. 64), com formação de nível colegial ou pós-normal, e os "do ensino médio" (art. 65), com formação em "curso especial" a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores de ensino". A prevenção os argumentos que estão na base das omissões anteriormente criticadas, não haveria por que exigir dos orientadores "do ensino médio" uma preparação regular; mas esta foi desde logo prescrita, ainda que em moldes pouco aceitáveis. Houve um salto brusco da ausência de preparo regular para a pós-graduação e admitir-se, ao mesmo tempo, que a um curso pós-graduado tivessem acesso candidatos sem formação específica de grau médio ou superior, como ocorria frequentemente com os inspetores. Ademais, se nesse curso podiam matricular-se "os diplomados em Educação Física", não haveria por que torná-lo inacessível a outros profissionais, sobretudo licenciados, mediante aproveitamento de estudos idênticos ou equivalentes.

Foi nesse quadro de referências que teve de situar-se o Par. 351/63, onde se fixam o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. A parte relativa ao magistério normal não ofereceu maiores dificuldades, ensejando mesmo que se lançassem pressupostos para uma futura preparação do mestre primário em grau superior. A formação dos especialistas, entretanto, acabou revestindo uma físiex que era a da própria lei. O Conselho fez então o que estava ao seu alcance: determinou uma parte comum e outra que levasse aos dois objetivos. Como não era possível determinar áreas obrigatórias de habilitação, deixou-as apenas implícitas na exigência de matérias a serem escolhidas, pelas universidades e escolas, de uma lista mais ou menos variável de opções. Esperava-se que a evolução do mercado de trabalho conduziria ao passo imediato;

ao menos parcialmente, como hoje se verifica. A própria Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei 8 530, de 2 de janeiro de 1946), sete anos depois, praticamente revogou o Decreto-lei 1 190/39 ao prescrever apenas, para esse efeito, uma "conveniente formação em cursos apropriados, em regra de ensino superior"; e a realidade encarregou-se do resto. No setor privado, por ser menos dispêndiosa, a admissão de professores não diplomados ainda continuou por muito tempo a constituir a regra mesmo nas grandes cidades e, no setor público, o elitismo também se fez sentir, embora com intensidade menor que a verificada no preenchimento dos cargos técnicos.

Em rigor, nesta fase, não se cogitou de planejamento, orientação ou supervisão e muito menos, por motivos óbvios, de certas especializações mais elaboradas cuja necessidade só nos últimos tempos começam a se fazer sentir. Havia apenas, como não podia deixar de ocorrer, inspetores e diretores concebidos em moldes tradicionais. Para os primeiros, assim como para os diretores de escolas de 2.º grau, não se tinha previsto qualquer preparo específico em curso regular. Somente para os diretores de escolas de 1.º grau, o citado Decreto-Lei 8 530/46 prescreveu (arts. 3.º, 4.º § 3.º, 11 e 12) a formação em cursos próprios, de nível pós-normal, a funcionarem em "institutos de educação". Embora outra coisa não seja "um curso pós-normal senão um curso superior", como já salientávamos no Par. 340/63, o certo é que o legislador de 1946 ainda enviou a atitude do só a custo classificar como tal uma profissão que não se enquadrasse entre as três ou quatro, ditas "liberais", cujo estudo no Brasil se iniciou nos primeiros anos do século XIX.

A Lei de Diretrizes e Bases, apesar do sentido renovador que a caracteriza em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação *stricto sensu*. A sua longa tramitação de quinze anos fez que o texto finalmente aprovado, em que pese aos sucessivos ajustamentos nele introduzidos, ainda se mantivesse muito próximo do projeto original, elaborado na perspectiva de 1946, e deixasse de incorporar as novas tendências que se esboçaram, nesse período, acompanhando as grandes mudanças que se processaram na vida nacional. Outra vez não se cogitou, direta ou indiretamente, de formar planejadores, supervisores e outros especialistas de cuja ausência já começávamos a ressentir-nos. Os inspetores e diretores de escolas de 2.º grau foram mantidos sem o preparo regular de nível superior exigido para os professores. Quanto aos primeiros, a lei apenas aludia (art. 65) a "conhecimentos técnicos pedagógicos demonstrados, de preferência, no exercício de função de magistério, de auxiliar de administração escolar ou na função escolar do estabelecimento de ensino"; e em relação aos últimos, vagamente prescrevia (art. 45) que "o diretor... deverá ser educador qualificado". Finalmente, para a seleção dos diretores em nível primário, conservou (art. 55) a orientação do Decreto-Lei 8 530/46, já comentado, de estudos a serem

CURRÍCULOS MÍNIMOS

CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

"Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia".

Parâcer n.º 252/69, da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11.abril.1969.

A revisão dos mínimos de currículo e duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha, o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações se operam no setor de preparo de especialistas de Educação e dos professores destinados à formação de mestres para a escola primária. Já era tempo de que tal acontecesse, porquanto os estudos pedagógicos regulares, até agora, ou não foram exigidos na maioria de suas áreas específicas ou, quando o foram, experimentaram um desenvolvimento assistemático e vacilante que responde por um atraso que já não há como distorcer.

— I —

Antes da Lei de Diretrizes e Bases, o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1969, que organizou a antiga Faculdade Nacional de Filosofia, tornou obrigatório — juntamente com o diploma de licenciado em Pedagogia para o magistério em cursos normais (art. 51, letra a) — o bacharelado nesse curso para o exercício dos cargos técnicos de Educação (arts. 57, letra c, e 52). A forma genérica então empregada já trazia uma visível imprecisão, exatamente porque o planejamento, a organização e a execução do processo educacional ainda não alcançavam níveis de objetiva especialização. O resultado foi que, neste particular, os estudos pedagógicos superiores não tiveram como exercer a influência de uma tradição elitista do serviço público brasileiro, atenuou-se gradativamente a exigência do curso à medida que os cursos, aqui e ali ocupados por profissionais realmente capazes, cresceram em número e ofereceram oportunidades para um emprego mais ou menos rendoso e de obrigação pouco definidas. Essa tendência atingiu tais proporções que, em dado momento, o título de "técnico de Educação" chegou quase ao descrédito.

Aliás, mesmo na parte relativa à formação de professores para o ensino normal, o Curso de Pedagogia encontrou grandes resistências antes de impor-se,

WBC
CFE

Documento n.º 100
Abril / 1969

Língua Brasileira de Sinais – Libras II

Ementa

A Libras na educação bilíngüe-bicultural de surdos. Aprendizado da Libras, através de vivências interativas, com enfoque em seus aspectos gramaticais, textuais e culturais.

Referência Básica

- FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do professor e do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.
- FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de sinais. Brasília: SEESP, série atualidade Pedagógicas, vol. III, 1997.
- QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de sinais. Brasília: SEESP, série atualidade Pedagógicas, vol. III, 1997.
- QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Referência Complementar

- COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Idéia, vol. I, 1996.
- COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, vol. II, 2000.

EMENTAS DAS DISCIPLINAS DE LIBRAS

Língua Brasileira de Sinais – Libras I

Ementa

Noções gerais sobre os aspectos lingüísticos, sociais, culturais da Libras. Uso do alfabeto digital. Introdução ao aprendizado da Libras, através de vivências interativas.

Referência Básica

- FELIPE, Tanya A. Libras em contexto: curso básico, livro do professor e do estudante cursista. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC; SEESP, 2001.
- FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática da LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de sinais. Brasília: SEESP, série atualidade Pedagógicas, vol. III, 1997.
- QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LIBRAS. In: Brasil, Línguas Brasileira de sinais. Brasília: SEESP, série atualidade Pedagógicas, vol. III, 1997.
- QUADROS, Ronice de. e KARNOPP, Lodenir B. Língua Brasileira de Sinais: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Referência Complementar

- COUTINHO, Denise. LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Ideia, vol. I, 1996.
- COUTINHO, Denise. LIBRAS e Língua Portuguesa: semelhanças e diferenças. João Pessoa: Arpoador, vol. II, 2000.

MATERIAS DIFERENCIADAS

PLANO DO RELATOR

	MATERIAS COMUNS	
6) ENSINO DAS DISCIPLINAS E ATIV. PRÁTICAS DOS CURSOS NORMAIS		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau s) Metodologia do Ensino do 1.º grau t) Prática de Ensino da Escola do 1.º grau (estágio)
7) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau h) Administração da Escola de 1.º grau
8) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau j) Supervisão da Escola do 1.º grau r) Currículos e programas
9) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (1.º grau)		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau m) Inspeção da Escola do 1.º grau p) Legislação do Ensino

Duração: De 1 a 6 = 2.200 horas — Mínimo: 3 anos letivos e Máximo 7.
De 7 a 9 = 1.100 horas — Mínimo: 1,5 anos letivos e Máximo 4.

MATERIAS DIFERENCIADAS

PROFESSOR DE ESCOLA NORMAL

1. Metodologia do Ensino Médio — Prática de Ensino
2. Técnicas Audiovisuais em Educação
3. Matéria Optativa (profundamente em 2 disciplinas para habilitar-se no
4. Matéria Optativa exercício do magistério normal)

	MATERIAS COMUNS	MATERIAS PRINCIPAIS	MATERIAS SUBSIDIÁRIAS
DIRETOR DE ESCOLA PRIMÁRIA	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	1. Organização e Administração da Escola Primária 2. Supervisão da Escola Primária 3. Estatística aplicada à Educação	1. Testes e Medidas Educacionais
ORIENTADOR EDUCACIONAL DE ESCOLA PRIMÁRIA	Sociologia da Educação Psicologia da Educação	1. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária 2. Testes e Medidas Educacionais 3. Organização e Administração da Escola Primária	1. Supervisão da Escola Primária 2. Metodologia do Ensino Primário
SUPERVISORES DE ESCOLA PRIMÁRIA	História da Educação	1. Supervisão da Escola Primária 2. Organização e Administração da Escola Primária 3. Metodologia do Ensino Primário	1. Métodos em Pesquisa Pedagógica 2. Testes e Medidas Educacionais
HABILITAÇÃO GERAL (sem direção marcada)	Administração Escolar Didática	Composição variável do currículo — Orientação a ser dada pelo órgão próprio da Faculdade.	Nota: Sua expectativa é obter base para o pós-graduado, podendo escolher o Mestrado ou curso de especialização.

Duração: Em Faculdade de Educação: 2.700 horas: 2 anos básicos e 2 anos profissionais.
Em Instituto de Educação: 1.850 horas: 2 anos profissionais.
Em anos: Em Faculdade de Educação: Alunos de tempo integral: 3 anos; de tempo parcial: 4.
Em Instituto de Educação: Alunos de tempo integral: 1 ano; de tempo parcial: 2.
(caráter transitório)

OBSERVAÇÃO: As matérias subsidiárias devem ser de livre escolha do estudante, ajudado pelo Serviço próprio da Faculdade. Ai ofereci apenas como exemplificação.

130

Para obter êxito, somente iniciaram nesta área de formação, convidando ouvir especialistas que fossem conhecidos em Universidades ou estabelecimentos secundários de ensino superior.

Magalhães, assim, que se faça uma consulta às Secretarias de Educação sobre a situação do magistério primário e secundário e a dos administradores escolares, inclusive com a apresentação, por parte delas, dos respectivos quadros de pessoal, com a sua qualificação, suas atribuições e salários. Já, ainda, o plano de cursos superiores ora existentes nos respectivos Institutos de Educação.

Não seria demais, também, consultar o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que vem ministrando cursos de formação de atualização de professores primários e de formação de supervisores primários, através do qual se poderá melhor conhecer a realidade brasileira nesse campo de formação.

Cabe, finalmente, ouvir a Associação Brasileira de Professores de Administração Escolar, órgão que congrega os profissionais que se preocupam com o problema ora em questão e que tem organizado reuniões em que são discutidos tais problemas.

Esta a constituição que tenho a honra de trazer para tornar mais amplo o debate, do qual resultará, estou certa, a solução que melhor se adapte ao nosso País.

C. F. E., em 8-abril-1969. — (a.) Nair Fortes Abu-Mehry, Belém.

★

HABILITAÇÃO ESPECÍFICA

PLANO DO RELATOR

1) PLANEJAMENTO EDUCACIONAL	MATÉRIAS COMUNS	a) Estrutura e Funcionamento do Ensino ou b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau ou c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau ou Estrutura e Funcionamento do Ensino Superior e) Princípios e Métodos do Planejamento Educacional n) Economia da Educação o) Estatística aplicada à Educação
2) ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL (Experiência de Magistério)	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DIDÁTICA	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau f) Princípios e Métodos de Orientação Educacional q) Testes e Medidas
3) ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR (No 1.º grau e 2.º grau)	SOCIOLOGIA GERAL SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau g) Princípios e Métodos de Administração Escolar
4) SUPERVISÃO ESCOLAR (1.º e 2.º grau)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Supervisão Escolar r) Currículos e Programas
5) INSPEÇÃO ESCOLAR		b) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau c) Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau l) Princípios e Métodos da Inspeção Escolar p) Legislação de Ensino

em nível pós-graduado, para cuja formação se exijam 4 anos de graduação e 2 de pós-graduação, com alunos de tempo parcial; ou 3 anos e 1, com alunos de tempo integral.

No Brasil, dificilmente encontramos alunos de tempo integral para os cursos de graduação em Educação, mas já os há de tempo integral. Então, essa formação seria de 4 e 1.

As carreiras curtas são as dos técnicos formados no curso de graduação cuja duração não ultrapassa 2 anos, pois se consideram básicos 2 anos.

Não é possível rebaixar o número de anos letivos, nem a sua duração, salvo na hipótese da formação transitória em Institutos de Educação. Acharnos muito boa a anterior indicação do Conselho Federal, constante da Portaria Ministerial n.º 159, de 1965, que estabeleceu, para o Curso de Pedagogia, 2 700 horas, incluindo o curso básico e profissional.

O ensino superior não é mern extensão do secundário. Coloca-se, em plano qualitativo, de modo peculiar. Muda a natureza das relações entre professor-aluno; modifica o processo de orientação da aprendizagem.

O aluno sai de um ambiente em que aprendeu fatos e idéias, mas raramente faz seu relacionamento, não os interpreta.

O curso superior deve ter a feição dominante de uma busca de conhecimentos, de pesquisa portanto, de discussões, de seminários, de organização e sistematização do saber.

O ensino deve ter um cunho tal que desperte a inventividade e ofereça oportunidades de observações em campos onde se realizam experiências bem alicerçadas.

Em esse nível que, via de regra, os estudantes começam a elaborar relatórios, exposições fundamentais, trabalhos crítico-analíticos.

A nossa experiência tem demonstrado que os estudantes chegam à escola superior sem métodos adequados de estudo, sendo necessário que, no ciclo básico, recebam uma orientação a respeito. Além disso, poucos são capazes de ler línguas estrangeiras, o que dificulta a leitura de livros recomendados.

Todas essas considerações nos levam a propor que nenhum curso superior mesmo destinado às carreiras curtas, tenha duração inferior a 2 900 horas. Se admito que, nos Institutos de Educação, se faça, transitoriamente, curso de 1 350 horas, é porque não encontro, naquela instituição, o ambiente real do ensino superior.

Nesse sentido, discordo da indicação do Belator.

Podemos, pois, resumindo, chegar às seguintes

VI — Conclusões

1. Não devemos, sob o fundamento de que o Brasil ainda não está em situação de criar, em amplitude nacional, cursos de pós-graduação, rebaixar a formação daqueles que vão atuar sobre os professores que se formam em nível graduado. Temos que distinguir e abrir caminhos, para que a Edu-

cação venha a adquirir, finalmente, uma alta posição profissional. Nesse sentido, é oportuno lembrar as palavras de Theodor Brameld, no seu clássico livro — "Cultural foundations of Education, an interdisciplinary exploration":

"A educação alcançará uma posição profissional comparável, em competência e nível, à das outras profissões, como a de direito, por exemplo, só quando incluir, em seu programa de formação, a experiência e o conhecimento mais amplo e de fontes autorizadas em todos os campos importantes das realizações humanas".

Devemos respeitar as regiões culturais do Brasil e permitir que elas criem os seus quadros profissionais segundo qualificações diferenciadas.

2. Quanto ao problema dos currículos mínimos, temos que distinguir uma parte que constitui o "ciclo básico", de outro que é o "ciclo profissional". Ao Conselho Federal de Educação competiria, no primeiro caso, oferecer sugestões; no segundo, fixar os mínimos.

Quanto à primeira parte, entre as sugestões, poderíamos lembrar a experiência do próprio Brameld que, no seu já citado livro, ao justificar o subtítulo, assim se pronuncia:

"Por este motivo, esta obra adota como subtítulo a exploração interdisciplinar. Isso sugere que as bases da educação não podem ser adequadamente estudadas como cursos separados em departamentos independentes de conhecimento: aqui, a psicologia; ali, a sociologia, e acolá, a filosofia. Admitindo que as matérias especializadas são igualmente necessárias, estas pertencem a um plano diferente dos programas de formação docente. Não participam dos cursos básicos, que devem proporcionar um panorama amplo e fundamental da educação como empresa crucial da cultura".

3. Na terminologia das disciplinas, devemos evitar inovações que não trazem clareza e adotam as denominações que já se acham mundialmente consagradas. É o caso específico da Administração Escolar.

4. Como disciplina de integração profissional comum, deve ser incluída a Administração Escolar, que interessa a todo e qualquer grupo profissional da educação, pelas razões que apresentamos, inclusive porque também pertence a perspectiva comparativa (Educação Comparada).

5. Na parte que se refere à habilitação específica, uma vez que discordo parcialmente da concepção, é natural que proponha a eliminação de algumas hipóteses, especialmente aquelas que permitem a formação concomitante de profissional para o 1.º e 2.º graus.

6. Convém, nesta conclusão, ressaltar que devemos partir das necessidades das sistemas estaduais e das condições que apresentam, para poderemos baixar diretrizes com caráter nacional.

Complementação Pedagógica que solicitaram que tal disciplina se transferisse, de Elementos de Administração Escolar, prelecionada em um período, em Administração Escolar, a ser dada em dois períodos, experiência essa que já no corrente ano está iniciada.

Dessa forma, seriam seis as disciplinas comuns a qualquer curso (embora seja discutível a colocação, aí, da Didática, não vou incluir este ponto): Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Administração Escolar e Didática.

A parte diversificada será constituída das seguintes disciplinas:

1. Organização e Administração da Escola Primária.
2. Organização e Administração da Escola Média.
3. Estatística aplicada à Educação.
4. Princípios e Métodos de Orientação Educacional na Escola Primária.
5. Testes e Medidas Educacionais.
6. Planos de cursos na escola primária.
7. Currículos e Programas da Escola Média.
8. Metodologia do Ensino Médio e Prática de Ensino.
9. Métodos em Pesquisa Pedagógica.
10. Supervisão na escola primária.
11. Técnicas audiovisuais em educação.
12. Fundamentos biológicos da educação.

Os planos de curso serão organizados de tal forma que um grupo de matérias seja considerado o principal (major) e outro subsidiário (minor). Passamos, agora, ao exame da parte que se refere à

III — Habilitação Específica

Quando da minha exposição oral, em plenário, não aforesi, sequer de leve, este ponto, por não ter tido o suficiente tempo de organizar o quadro que ela determina, o que agora o faço e constitui parte deste estudo, como anexo.

Pelo que já expus, fica claro que eu excluiria a hipótese n.º 1, que trata da habilitação em Planejamento Educacional, por entender ser este um dos domínios da pós-graduação, propondo, desde já, que, ao invés de formarmos “planejador educacional”, formemos “programador em educação”.

Não me parece justificável que se prepare, simultaneamente, técnicos para o ensino do 1.º e do 2.º. A problemática é tão ampla e tão peculiar em cada nível que a preparação concomitante se exclui. Assim, eu eliminaria as hipóteses n.ºs. 3, 4 e 5.

Restringiria a 2.ª hipótese ao 1.º grau, caso se venha a chegar a um entendimento completo a respeito da necessidade do Orientador Educacional para esse nível de ensino, atentos aos argumentos expendidos pelo Reitor do Parecer e os que apresento no corpo desta exposição.

Quanto à hipótese n.º 6, eu própria que o candidato optasse por um grupo de disciplinas, nas quais pretendesse registro e intensificasse seu estudo na última série. Tal como, aliás, se faz nas outras modalidades de ensino médio.

De qualquer forma, aos que se candidatam aos títulos de técnicos do ensino primário, sugeria que se fizesse a comprovação do exercício de 2 anos de magistério primário, pelas razões já apresentadas.

Destas considerações, que não desejo alongar, volto-me ao exame da

IV — Terminologia das Disciplinas

Conforme já salientara na minha exposição oral, parece não ter sentido a denominação “Estrutura e Funcionamento do Ensino”, nem quando usada “in genere”, nem quando adjetivada pelo grau ou nível de ensino.

“Estrutura e Funcionamento do Ensino”, tal como definida pelo próprio Reitor no corpo do Parecer, “inclui, juntamente com o estudo técnico dos graus de escolarização, toda a problemática institucional que se compreende no ensino...”. É justamente a matéria de Administração Escolar em nossos Programas. Proponho, pois, que se modifique a denominação para “Organização e Administração Escolar” ou simplesmente “Administração Escolar”, adjetivando com o grau ou nível, quando couber. Insisto no emprego do adjetivo “escolar” ao invés de “ensino”. Porque a escola é a instituição e é nela que ocorre a problemática do ensino. Só se compreende estrutura do ensino no quadro de referência da escola. Os norte-americanos usam “Administração Escolar” ou “Administração Educacional”, quando genericamente, e “Administração da Escola Primária”, “Administração da Escola Secundária” quando a estes níveis se referem.

Quanto à Legislação do Ensino, parece não se justificar como disciplina autônoma, pois não se compreende a legislação fora do contexto da administração, isto é, os atos legislativos lato sensu — constituem o substrato da administração.

Não se alcança o objetivo de uma disciplina “Princípios e Métodos de Administração Escolar”, quando não referida a um dado nível e modalidade. O melhor seria substituir por uma disciplina geral.

Proponho, ainda, a unificação da terminologia do Projeto. Se se adota 1.º grau, 2.º grau não há porque adotar superior, mas 3.º grau. Então, se se usa superior para o grau mais alto, deve-se empregar médio e primário para os demais níveis.

Preocupemo-nos, agora, com a

V — Duração dos Cursos

Um dos altos pontos da Reforma Universitária é o que se refere à institucionalização das carreiras curtas e longas. Penso, porém, que no âmbito da Educação, são longas as carreiras que correspondam à formação

Sergipe, 75,4%; Mato Grosso, 80,2%. É evidente que a problemática da educação, nesses Estados e Território, não se assemelha à de outros, onde as taxas sejam muito altas.

Por outro lado, o Estado do Acre e os Territórios brasileiros não possuem Faculdades de Educação, razão por que não se poderá tolgar a iniciativa dos Institutos de Educação para a formação dos professores normalistas e dos profissionais que vão militar no âmbito da educação primária.

Pode-se admitir que nesses Estados e Territórios, em que são baixas as taxas de professores primários com formação adequada e de professores de nível médio recrutados quase que exclusivamente pelo sistema de exames de suficiência, haja formação de técnicos para o nível primário e de técnicos para o nível médio em cursos de graduação, com o esforço conjugado dos Institutos de Educação e das Faculdades de Educação. Mas serão simplesmente técnicos e não especialistas.

Regiões há, porém, em que os sistemas escolares já terão alcançado certo aperfeiçoamento e onde será possível e recomendável que a formação dos técnicos de ensino primário se faça exclusivamente em Faculdades de Educação, resguardando-se um período de transição. A formação nesse nível não exclui a possibilidade da formação em nível pós-graduado, se o sistema escolar quiser fazer tal exigência. Daí diferenciar-se a qualificação: técnicos em nível primário e especialistas em nível primário, conforme a formação seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nessas regiões, os profissionais para atuarem no nível médio serão especialistas.

Não há a menor dúvida de que o Estado da Guanabara está nessas condições.

Dessa forma, os Estados que já tenham alcançado esse estágio, continuarão, logo após a formação dos seus primeiros técnicos (em nível graduado) e especialistas (em nível pós-graduado) a preparar o advento da formação do professor primário em nível superior. Nessa fase, cessará, para tais Estados, a formação de técnicos em nível graduado, passando todos a serem especialistas, na verdadeira concepção do termo.

Se tem sido muito criticada a excessiva centralização de ensino secundário e superior, cuja regulamentação era feita em caráter nacional, antes da Lei de Diretrizes e Bases, não se justifica que continuemos a legislar, em termos comuns, para regiões tão diferenciadas, com o pressuposto de que estão em igualdade de condições. Ou nivelamos para cima, o que seria uma utopia, ou para baixo, o que seria catastrófico.

3.º) Critério da idade ou experiência

No projeto de Resolução, a que se refere o Parecer ora em discussão, o Relator admite que a formação do profissional de ensino primário, a duração do curso seja pelo menos de 1,5 anos, o que poderia conduzir o Admi-

nistrador Escolar e o Supervisor Escolar de estabelecimento de ensino primário a poderem exercer a profissão com 18,5 anos de idade (admitindo que tenha entrado no ginásio com 10 anos a completar 11 durante o ano letivo).

O Relator só menciona a exigência de comprovação do exercício de magistério para o curso de Orientação Educacional, que, segundo seu parecer, deve ser exclusivo do ensino médio.

Entretanto, qualquer profissional que se prepara para atuar como diretor ou supervisor ou orientador, em qualquer nível, terá que ter a experiência de magistério. A razão primordial da necessidade dessa experiência reside no fato de ensinar ela que o futuro profissional entre em contato direto com as realidades da vida escolar, tais como ocorrem no processo didático, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daquelas a quem vão dirigir, supervisionar e orientar.

Não se pode compreender que com apenas 18,5 anos de idade possa alguém ter a necessária maturidade para o desempenho de tais cargos.

Uma das grandes dificuldades em estruturar o ensino da enfermagem em níveis que correspondam ao ginásio e colégio, está no fato de uma profissional do campo de enfermagem não poder atuar junto a doentes antes dos 20 a 21 anos. O mesmo ocorre no campo da educação, no que diz respeito aos profissionais que vão atuar sobre os professores primários.

Portanto, segundo este critério, recomenda-se que o curso técnico para o ensino primário se abra apenas para os que tenham experiência docente em nível primário, no mínimo de 2 anos, e que essa experiência seja anterior à admissão e não concomitantemente ou posterior.

Passemos, agora, ao exame de outros pontos que identificam a concepção geral do Relator do parecer ora em discussão.

Quanto à escolha das modalidades de ensino o Relator identifica 9, das quais 3 são redutíveis, porque propõem a formação simultânea de "especialistas" do 1.º e 2.º graus. A problemática é tão ampla e tão específica em cada nível que a preparação concomitante seria bastante dificultada.

Conforme já esclareci, nos sistemas escolares que se situam em zonas menos desenvolvidas, pode-se admitir, em caráter transitório, que se formem técnicos para o nível primário e também para o nível médio em cursos de graduação, mas em qualquer hipótese sugiro que seja diferenciada a formação dos que se destinam ao 1.º nível daqueles que se orientam para o 2.º nível, tanto mais que o exercício de magistério deve corresponder a cada nível.

Quanto à exclusão, feita pelo Relator, da modalidade de "orientador educacional" para o nível primário, permito-me trazer algumas considerações no sentido de ser prevista esta formação.

Todos sabem que, em princípio, o professor é o verdadeiro orientador do educando, qualquer que seja o nível em que este se situe. Todo pro-

trizes e bases, pois a Universidade e os estabelecimentos isolados de nível superior dessa área de ensino, pela própria conceituação da Lei, já gozavam das prerrogativas de formar professores de nível médio e especialistas em educação.

Admita-se, pois, ad argumentandum, que ele revoga realmente aquele preceito. A situação nacional não se beneficiaria dessa hipótese, pois Estados e Territórios há, onde existem Faculdades de Educação, em que a realidade educacional impõe seja esta formação feita apenas nos respectivos Institutos de Educação.

Dessa forma, a doutrina do Relator é, em si, válida, mas exige uma diversificação por zonas culturais e, mesmo dentro das mais adiantadas, reclama um período de transição para a implantação desta nova diretriz.

Para que, repentinamente, saíssemos da formação feita pelo Instituto de Educação para o âmbito da Faculdade de Educação dos Estados e as Faculdades de Educação, colocando as instituições daquelas à disposição destas. Tomemos, para exemplo, o Estado da Guanabara, com o seu Instituto de Educação, as Escolas Normais Sara Kubitschek e Heitor Góes, seu setor de Pesquisas Educacionais do Ensino Primário, suas escolas primárias experimentais. Parte desse conjunto, senão todo ele, teria que ser colocada à disposição das Faculdades de Educação aqui sediadas. Essas Faculdades de Educação deverão admitir pessoal qualificado em ensino primário para poder organizar os cursos, inclusive a prática pedagógica e os estágios supervisionados. Essa transformação reclama tempo, sobretudo no nosso Estado em que se tem que encontrar um critério de distribuição dessas instituições pelas diversas Faculdades de Educação aqui existentes. Tornar obrigatória essa prática a partir do ano de 1970, sem que haja previsão orçamentária correspondente, seria determinar o impossível, o que levaria ireitas Faculdades de Educação a aperturar essa formação e desvirtuar o que já vem sendo feito com base mais firmes.

Se porém, deixarmos essa formação indefinidamente nas mãos dos Institutos de Educação, as Faculdades de Educação não poderão com elas correr, não no sentido da qualidade, quando subleitos aqueles requisitos a que já me referi, mas porque os professores normalistas e os técnicos que preparar para atuar no nível primário não serão absorvidos no mercado de trabalho. Restará à Faculdade de Educação apenas a complementação pedagógica no curso de graduação e a formação de especialistas, no de pós-graduação.

Voltemos, agora, nossa atenção para o entendimento da palavra "especialista", contida no texto legal, ora em discussão. "Especialista", tal como na lei empregada, poderia ter, ao mesmo tempo, dois significados. O primeiro para qualificar aquele que faz um curso de especialização (situado em nível pós-graduação) e o segundo para classificar aquele que tenha cursado, em nível graduado, uma modalidade delimitada.

Se atribuímos, indistintamente, ao termo "especialista" duas conotações tão diferentes, são fáceis as consequências práticas. Os sistemas escolares se inclinariam para a primeira hipótese e, como são eles que criam o mercado de trabalho, os profissionais não tenderão a ultrapassar o nível de graduação. Ficam quase sem destino os cursos de pós-graduação, cuja organização é tão reclamada por todos quanto se interessam pelo processo de ensino superior, constituindo este um dos temas em que o Grupo da Reforma Universitária mais insistiu, Grupo esse justamente que propôs a lei ora sob interpretação.

Está claro que o termo "especialista" não foi aí bem empregado. A intenção do legislador parece ter sido realmente tirar ao Instituto de Educação as prerrogativas de formar professores de nível médio (normalistas) e profissionais para atuarem no nível primário. Entretanto, a leitura da lei não deixa clara esta conclusão.

Continuando a admitir que tenha havido a derrogação da lei anterior e, portanto, que os cursos referidos no art. 30 da Lei n.º 5.540 citada só bem se situem em Faculdades de Educação, devemos preocupar-nos com os critérios que nos devem orientar quanto à sua colocação: em nível de graduação? em nível de pós-graduação?

São, desde logo, identificáveis três critérios: o da hierarquia dos cursos; o da realidade educacional brasileira; e da idade ou experiência dos candidatos.

1.º Critério da hierarquia dos cursos

Se, em regra, formamos o professor de ensino primário, em todo o Brasil, num curso de nível médio, seria absurdo colocar, no mesmo nível, a formação dos profissionais que os vão dirigir, supervisionar, coordenar sua atividade, avaliá-la ou completá-la. Essa formação só teria significação se feita em nível superior e imediatamente superior na "escala educacional" ("school ladder" dos americanos). Logo, seria em nível de graduação em escolas superiores.

Da mesma forma, se formamos o professor de ensino médio em cursos de graduação, os profissionais que sobre eles vão atuar no processo análogo ao descrito no interior, terão de ter formação imediatamente superior, isto é, a que se faz em cursos de pós-graduação.

Esse ponto não reclama maiores considerações.

2.º Critério da realidade educacional brasileira

O Brasil constitui um complexo cultural muito diversificado. Lugares há em que o professorado primário formado em escola normal atenua taxas baixíssimas. Assim, conforme o Censo Escolar de 1964, os professores sem qualquer qualificação alcançavam as seguintes taxas: Avea, 91%; Anapuá, 73,1%; Maranhão, 73,3%; Rio Grande do Norte, 80,2%; Paraíba, 77,9%;

esso de ensino é, em si mesmo, processo de orientação. O objetivo da escola não é apenas influir sobre o intelecto, mas formar hábitos, atitudes e despertar interesses, para o que decisivamente colabora o professor. Mas a existência de classes numerosas de alunos, como ocorre em nosso País, leva o professor a dar atenção aos "grupos" e não aos "indivíduos". Por outro lado, as profundas mudanças sociais que atravessamos, em ritmo cada vez mais vertiginoso, têm levado a escola a aceitar, nos níveis primário e médio, funções supletivas, para cujo desempenho se torna necessária a existência de profissionais capazes de cuidar dos problemas individuais dos alunos. Surge a necessidade de examinar casos de repetência, de evasão e de desajustamento escolar, devendo haver um serviço especializado e profissionais qualificados para exercê-lo.

É verdade que são menos complexos os problemas de orientação educacional na escola primária de 4 a 5 anos, como a temos em geral, porque cada professor atua sempre, por todo o ano letivo, sobre os mesmos alunos, o que facilita o melhor conhecimento deles. Mas, se o ensino primário se estender à 6.ª série e criar-se, na 5.ª e 6.ª séries, atividades em oficinas diferenciadas, os alunos terão contato com diferentes professores. Acresce, ainda, a circunstância de que, ao serem promovidos, os alunos mudam de professor, justificando a existência de um serviço de acompanhamento de escolas, que já fornecesse aos subsequentes professores um diagnóstico a respeito de cada aluno, quanto aos aspectos de sua capacidade, seu comportamento, seus interesses, seu meio social, problemas especiais de família, do trabalho, de ajustamento escolar, etc. Por isso, acha justificável a existência de tais profissionais, nos sistemas escolares que, pela sua complexidade, já os reclamam.

Quanto à atividade de Planejamento, para a qual é proposta a formação de "especialista" em nível de graduação, trata-se de atividade que nem mesmo excepcionalmente para os sistemas escolares de regiões menos favorecidas possa ser exercida por quem não tenha formação em nível pós-graduação. O planejamento educacional é uma atividade que exige a confluência de vários especialistas, tais como o administrador escolar, o professor, o economista, o sociólogo, o higienista, o arquiteto.

Relativamente à atividade do inspetor escolar, identifiada, no nível primário e médio, com a do supervisor. Paralelamente, tenderá a desaparecer do cenário educacional brasileiro, nesses dois níveis de ensino, o inspetor com a função de polícia, vindo a ser substituído pelo supervisor. Isto é, aquele que orienta pedagogicamente. Essa transição talvez melhor se prepare em cursos a que os franceses dão o título de "recyclage", termo que bem poderá ser traduzido como "atualização" ou "revisão". Para esse fim, poderíamos oferecer aos inspetores ora em exercício, em cuja formação já figurasse a realização de qualquer curso superior, cursos intensivos em Faculdade de Educação.

Pusemos, agora, ao exame dos

II — Mínimo dos Currículos

Os currículos mínimos são fixados para as áreas profissionais. Não se compreende, pois, a colocação da disciplina Sociologia Geral dentro do currículo profissional. Ela se situará bem no ciclo básico, em companhia de outras disciplinas. Na nossa Faculdade de Educação, colocou-se, no campo a Sociologia, como básica, Antropologia Cultural, exigindo dos estudantes o conhecimento da Cultura Brasileira. Mas nem por isso se desentendeu de outras matérias básicas.

Entendo que, na fixação de currículos, temos que separar os elementos do ciclo básico, dos do ciclo profissional. Para a primeira parte, o Conselho Federal de Educação se limitaria a fazer indicativos gerais, confiando aos estabelecimentos a escolha das disciplinas dessa área.

Assim, do currículo comum profissional em excluir a Sociologia Geral, porque não pertence ao campo profissional da Educação. Inclua, nesse currículo comum, a Administração Escolar. Isso porque não se poderá compreender a formação de um profissional da educação que desconheça a estrutura da escola em que milita, que não saiba precisar os condicionamentos que o administrador prepara para a efetiva realização do processo didático. Não justificaria que desconhecesse a escola em que vai militar, o subconjunto a que ela pertença ou ao conjunto do sistema escolar a que ela se vincule. Não é suficiente uma análise antropológica do sistema escolar, que estaria ao cuidado de uma disciplina vinculada ao Departamento de Sociologia Educacional, mas impõe-se o conhecimento dos fundamentos que explicam a organização e a administração escolar, a sua própria dinâmica. Nenhum profissional da educação poderia deixar de conhecer sua posição em relação aos elementos da Administração Escolar, sendo ele próprio um dos seus elos, pois é confiado, pela Administração Escolar, a realização final do produto a que a empresa escolar se dedica. Por isso se diz que "o professor administra a sua classe", empregando poderes decisórios próprios, quando em jogo a eficiência do processo didático. Mas não pode ignorar que é o administrador que, pelas suas decisões, facilita ou impede a adoção de métodos didáticos, pela disposição de horários, pela produção de recursos de tecnologia do ensino pela seleção do corpo docente, pela elaboração dos currículos, etc.

Neste documento, usamos indistintamente "Administração Escolar" e "Organização e Administração Escolar".

Matéria interdisciplinar, ela ajuda a integrar os conceitos da filosofia, da sociologia e da psicologia educacionais (ou, melhor, da Educação).

Se, conforme muito bem disse Toynebe, a civilização moderna se caracteriza pela organização, não poderá permitir que dentro dela atue quem desconheça suas metas, seus pressupostos e sua dinâmica.

Na nossa Faculdade de Educação, foram os próprios alunos do curso de

Sergipe, 75,4%; Mato Grosso, 80,2%. É evidente que a problemática da educação, nesses Estados e Território, não se assemelha à de outros, onde as taxas sejam muito altas.

Por outro lado, o Estado do Acre e os Territórios brasileiros não possuem Faculdades de Educação, razão por que não se poderá colher a iniciativa dos Institutos de Educação para a formação dos professores normalistas e dos profissionais que vão militar no âmbito da educação primária.

Pode-se admitir que nesses Estados e Territórios, em que são baixas as taxas de professores primários com formação adequada e de professores de nível médio recrutados quase que exclusivamente pelo sistema de exames de suficiência, haja formação de técnicos para o nível primário e de técnicos para o nível médio em cursos de graduação, com o esforço conjugado dos Institutos de Educação e das Faculdades de Educação. Mas serão simplesmente técnicos e não especialistas.

Regiões há, porém, em que os sistemas escolares já terão alcançado certo aperfeiçoamento e onde será possível e recomendável que a formação dos técnicos de ensino primário se faça exclusivamente em Faculdades de Educação, resguardando-se um período de transição. A formação nesse nível não exibir a possibilidade da formação em nível pós-graduado, se o sistema escolar quiser fazer tal exigência. Daí diferenciá-los a qualificação: técnicos em nível primário e especialistas em nível primário, conforme a formação seja em nível de graduação ou de pós-graduação.

Nessas regiões, os profissionais para atuarem no nível médio serão especialistas.

Não há a menor dúvida de que o Estado da Guanabara está nessas condições.

Dessa forma, os Estados que já tenham alcançado esse estágio, começarão, logo após a formação dos seus primeiros técnicos (em nível graduado) e especialistas (em nível pós-graduado) a preparar o advento da formação do professor primário em nível superior. Nessa fase, cessará, para tais Estados, a formação de técnicos em nível graduado, passando todos a serem especialistas, na verdadeira concepção do termo.

Se tem sido muito criticada a excessiva centralização de ensino secundário e superior, cuja regulamentação era feita em caráter nacional, antes da Lei de Diretrizes e Bases, não se justifica que continuemos a legendar, em termos comuns, para regiões tão diferenciadas, com o pressuposto de que estão em igualdade de condições. Ou nivelamos para cima, o que seria uma utopia; ou para baixo, o que seria catastrófico.

3.º) Critério da idade ou experiência

No projeto de Resolução, a que se refere o Parecer ora em discussão, o Reitor admite que a formação do profissional de ensino primário, a duração do curso seja pelo menos de 1,5 anos, o que poderia conduzir o Admi-

nistrador Escolar e o Supervisor Escolar de estabelecimento de ensino primário a poderem exercer a profissão com 18,5 anos de idade (admitindo que tenha entrado no ginásio com 10 anos a completar 11 durante o ano letivo).

O Reitor só menciona a exigência de comprovação do exercício de magistério para o curso de Orientação Educacional, que, segundo seu parecer, deve ser exclusivo do ensino médio.

Entretanto, qualquer profissional que se prepara para atuar como diretor ou supervisor ou orientador, em qualquer nível, terá que ter a experiência de magistério. A razão primordial da necessidade dessa experiência reside no fato de ensinar ela que o futuro profissional entre em contato direto com as realidades da vida escolar, tais como ocorrem no processo didático, bem como a necessidade de bem situar-se nas posições daquelas a quem vão dirigir, supervisionar e orientar.

Não se pode compreender que com apenas 18,5 anos de idade possa alguém ter a necessária maturidade para o desempenho de tais cargos.

Uma das grandes dificuldades em estruturar o ensino da enfermagem em níveis que correspondam ao ginásio e colégio, está no fato de uma profissional do campo de enfermagem não poder atuar junto a docentes antes dos 20 a 21 anos. O mesmo ocorre no campo da educação, no que diz respeito aos profissionais que vão atuar sobre os professores primários.

Portanto, segundo este critério, recomenda-se que o curso técnico para o ensino primário se abra apenas para os que tenham experiência docente em nível primário, no mínimo de 2 anos, e que essa experiência seja anterior à admissão e não concomitantemente ou posterior.

Passemos, agora, ao exame de outros pontos que identificam a concepção geral do Reitor do parecer ora em discussão.

Quanto à escolha das modalidades de ensino o Reitor identifica 9, das quais 8 são redutíveis, porque propõem a formação simultânea de "especialistas" do 1.º e 2.º graus. A problemática é tão ampla e tão específica em cada nível que a preparação concomitante seria bastante dificultada.

Conforme já esclareci, nos sistemas escolares que se situam em zonas menos desenvolvidas, pode-se admitir, em caráter transitório, que se formem técnicos para o nível primário e também para o nível médio em cursos de graduação, mas em qualquer hipótese sugiro que seja diferenciada a formação dos que se destinam ao 1.º nível daqueles que se orientam para o 2.º nível, tanto mais que o exercício de magistério deve corresponder a cada nível.

Quanto à exclusão, feita pelo Reitor, da modalidade de "orientador educacional" para o nível primário, permito-me trazer algumas considerações no sentido de ser prevista esta formação.

Todos sabem que, em princípio, o professor é o verdadeiro orientador do educando, qualquer que seja o nível em que este se situe. Tudo pro-

I — Conceção Geral

Fé feliz a idéia do Relator em utilizar o curso de graduação em Pedagogia para dar-lhe diferentes destinações profissionais. É a mesma posição que venho defendendo e que, aliás, em documento escrito, sob o título "Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", apresentei àquela Instituição no início das discussões para a elaboração do seu Regimento, tendo em vista a implantação daquela Faculdade em decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a idéia de o curso de Pedagogia ser constituído de duas partes: uma comum e uma diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos de nossa Universidade, segundo os princípios do seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta destes profissionais:

- a) professor de escola normal — em determinado grupo de disciplinas;
- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) formação do professor médio em geral. (*)

Na época me que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de Educação, segundo o preceito do parágrafo único do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia, hoje Faculdades de Educação.

Eu chamava, à época, a atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderíamos habilitar profissionalmente, pois o Estado só daria, como na realidade dá, valor aos títulos que o Instituto expede. Teríamos que obter, mediante Convênio, conforme propus, ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para a nossa Faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discentir tal proposta, naquela Faculdade, houve a precedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei, mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

(*) Não desenvolvi este ponto porque o Relator não integrou a formação pedagógica no curso de Pedagogia.

Assim a nossa Faculdade estruturou seu curso de Pedagogia em três direções, partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação; e a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, para uma área que, no pós-graduado, venha a tornar-se especialização.

Éis, porém, que advém a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, no seu art. 39, determina:

"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas (grifo nosso), destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e instituições escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1.º — A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos".

Este artigo e seu § 1.º reclamam interpretação.

À primeira vista, parece que a formação de professores para o ensino de segundo grau e dos "especialistas" em educação são privativos das universidades, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Não é tão fácil assim o entendimento do § 1.º daquele artigo. Se realmente à universidade couber privativamente a formação de professores de ensino médio e de "especialistas" em educação, é claro que estariam excluídas as escolas superiores isoladas, as federações, o que seria contrário. Lei alguma pode ser absurda. Parece que, ao redigir tal artigo, o legislador tenha pensado no ensino superior brasileiro já constituído à sob forma universitária, o que não ocorre. Não tem sentido, portanto, a exclusão dos estabelecimentos isolados ou dos que venham a constituir uma federação, para a mesma tarefa. Assim, a expressão do citado § 1.º tem que ser entendida ou no sentido temporal ou no sentido condicional, como se a proposição assim tivesse sido redigida: "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, quando realizada em universidade" ou "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, se realizada em Universidade" Se assim o for, o Instituto de Educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode criar "cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras", não ficaria privado da prerrogativa de formar aqueles professores e os profissionais para atuarem no ensino primário.

Considere-se, porém, que o legislador não teria redigido este artigo se não tivesse em mira revogar o parágrafo único do art. 69 da Lei de Dir.

I — Conceção Geral

É feliz a ideia do Relator em utilizar o curso de graduação em Pedagogia para dar-lhe diferentes destinações profissionais. É a mesma posição que venho defendendo e que, aliás, em documento escrito, sob o título "Diretrizes para a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro", apresentei àquela Instituição no início das discussões para a elaboração do seu Regimento, tendo em vista a implantação daquela Faculdade em decorrência da Reforma Universitária.

Nesse documento, defendia eu a ideia de o curso de Pedagogia ser constituído de duas partes: uma comum e uma diversificada em quatro direções, precedida de uma série de estudos básicos nos Institutos de nossa Universidade, segundo os princípios do seu Estatuto. O currículo se diversificaria para conduzir à formação distinta destes profissionais:

- a) professor de escola normal — em determinado grupo de disciplinas;
- b) diretor de escola primária;
- c) supervisor escolar do nível primário;
- d) orientador educacional para o nível primário;
- e) formação do professor médio em geral. (*)

Na época me que firmei tal documento, junho de 1968, a formação de profissionais do nível primário, inclusive de professor normal, era feita em Institutos de Educação, segundo o preceito do parágrafo único do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases, o que não excluía a competência concorrente das Faculdades de Filosofia, hoje Faculdades de Educação.

Eu chamava, à época, a atenção para o fato de que, se o curso da nossa Faculdade de Educação continuasse a funcionar concorrentemente com o do Instituto de Educação do Estado da Guanabara, não poderíamos habilitar profissionalmente, pois o Estado só daria, como na realidade dá, valor aos títulos que o Instituto expede. Teríamos que obter, mediante Convênio, conforme propus, ficasse à nossa disposição uma escola normal do Estado e uma escola primária, e que cessasse, no Instituto de Educação, a formação do professor normalista e a dos profissionais para o nível primário, passando esta competência para a nossa Faculdade, cabendo ao Estado reconhecer os títulos que ela expedisse.

Ao discentir tal proposta, naquela Faculdade, houve a precedente alegação da inviabilidade de tal esquema, uma vez que não resultava de lei, mas de entendimentos que a Faculdade não julgava poder levar a bom termo, por uma série de razões de todo plausíveis.

(*) Não desenvolvi este ponto porque o Relator não integrou a formação pedagógica no curso de Pedagogia.

Assim a nossa Faculdade estruturou seu curso de Pedagogia em três direções, partindo de uma base comum: a do magistério; a da orientação; e a da administração. Oferece, pois, oportunidade para que os estudantes já se orientem, no curso de graduação, para uma área que, no pós-graduado, venha a tornar-se especialização.

Eis, porém, que advém a Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968, que, no seu art. 39, determina:

"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas (grifo nosso), destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§ 1.º — A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á nas universidades, mediante cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos".

Este artigo e seu § 1.º reclamam interpretação.

À primeira vista, parece que a formação de professores para o ensino de segundo grau e dos "especialistas" em educação são privativos das universidades, retirando a anterior prerrogativa aos Institutos de Educação. Entretanto, maior exame do artigo levanta dúvidas.

Não é tão fácil assim o entendimento do § 1.º daquele artigo. Se realmente à universidade couber privativamente a formação de professores de ensino médio e de "especialistas" em educação, é claro que estariam excluídas as escolas superiores isoladas, as federações, o que seria contrário. Lei alguma pode ser absurda. Parece que, ao redigir tal artigo, o legislador tenha pensado no ensino superior brasileiro já constituído à sob forma universitária, o que não ocorre. Não tem sentido, portanto, a exclusão dos estabelecimentos isolados ou dos que venham a constituir uma federação, para a mesma tarefa. Assim, a expressão do citado § 1.º tem que ser entendida ou no sentido temporal ou no sentido condicional, como se a proposição assim tivesse sido redigida: "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, quando realizada em universidade" ou "A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo, se realizada em Universidade" Se assim o for, o Instituto de Educação que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pode criar "cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras", não ficaria privado da prerrogativa de formar aqueles professores e os profissionais para atuarem no ensino primário.

Considere-se, porém, que o legislador não teria redigido este artigo se não tivesse em mira revogar o parágrafo único do art. 69 da Lei de Dir.

mesma forma. Ocorreu-nos então que os currículos das Faculdades de Filosofia, há trinta anos, registram a disciplina "Administração Escolar" e, há mais de quinze, incluem a "Orientação Educacional", sem que isso haja conduzido a equívocos perceptíveis. Não nos opusemos, porém, a que se fizesse de algum modo a distinção pretendida, e, entre as hipóteses oferecidas a exame, prevaleceu essa de "Princípios e Métodos" não só para a inspeção como para as demais habilitações.

O que agora nos surpreende não é propriamente que se ponha em dúvida a adequação das palavras empregadas, e, sim, que tal recusa se faça apenas quanto à inspeção. Significa isso que se considera pacífica, por exemplo, a precisão de "postulados científicos e universais" da Orientação Educacional e da Supervisão, não havendo mais por que "descobri-los na própria realidade". Mas se assim de fato não ocorre, como bem o sabemos, isso não deve constituir motivo bastante para excluir tais áreas dentre as que sejam objeto de formação regular. De qualquer modo, nenhum obstáculo opomos a que se restabeleça, em todos os casos e não só no da inspeção, o enunciado mais simples do texto primitivo; mesmo porque, ao realizar aquêle arcaísmo, não dispusemos a definir esses "princípios e métodos" para que fossem eles estabelecidos oficialmente.

Neste particular, seguimos a orientação adotada pelo Conselho desde 1962, já que a este órgão não fazemos a crítica "de produzir um currículo profissional sem o exame da profissão correspondente". Partimos certamente da profissão, que no caso é de pedagogo e não de inspetor ou supervisor, e daí chegamos às poucas áreas de concentração já legitimamente fixadas. Ao fazê-lo, entretanto, fugimos ao mecanismo de alinhar "operações" de trabalho numa coluna e "matérias" na coluna ao lado, que nos levaria a formular um plano de metro adstramento; e fugimos sobretudo a impor uma definição oficial, contraditória no voto, que seria impraticável se antes já não fosse desnecessária e inconveniente. Impraticável, porque importaria em anteciper, ainda que de forma sumária, os "currículos plenos e até os programas a serem ministrados pelas universidades e escolas isoladas. Ora, somente para o curso de Pedagogia é possível, no momento, determinar mais de duas dezenas de habilitações. Imagine-se então qual não seria a tarefa do Conselho se idéntico procedimento devesse adotar quanto a seis dezenas de cursos relativos às profissões até agora reguladas em lei.

Pior é que na maioria dos casos, senão mesmo em todos eles, apenas se repetiria o que as instituições de ensino superior não podem ignorar, isto é, o que seja o profissional cuja formação lhes incumbe promover. Certo, umas serão mais avançadas em objetivos e métodos, outras mais conservadoras; umas se mostrarão mais bem dotadas de recursos materiais e humanos, outras serão mais modestas. Todas, porém, terão de revestir o traço comum de preparar aquele profissional determinado. Não podemos sequer imaginar uma Faculdade de Medicina onde se ignore o que é um clínico, ou uma Faculdade de Educação

onde não se tenha idéia do que é um inspetor de ensino. Tal escola simplesmente não seria criada, e, se criada, não seria jamais autorizada a funcionar.

Temos, assim, por igualmente desnecessária a definição proposta, em caráter deliberativo, já que a ação do Conselho incide sobre aquêle traço comum do profissional — daí o currículo e a duração mínimos — e não sobre o que deve refletir condições locais, características de instituições o mesmo divergências de orientação. No caso em debate, o próprio traço comum sofreu modificação, porquanto o inspetor tradicional sem preparo regular, que também não aceitamos, cederá doravante o lugar a um outro formado em curso apropriado de grau superior, conforme a prescrição legal. Esta prescrição renovadora foi o que se cumpriu no Parecer, sob critérios que não mereceram contestação em termos concretos e, deliberadamente, sem exorbitar da competência que a lei e o bom senso atribuem ao Conselho.

Ultrapassar esse limite, assim no caso da inspeção como em qualquer outro, importaria na vã tentativa, de que não é virgem a História da Educação Brasileira, de padronizar em cada um tipo único de profissional neutro, incolor e sem autenticidade. Isso teria apenas o efeito de inibir a ação criadora das instituições de ensino superior, dificultando-lhes opções, experiências e ajustamentos que antes cabe estimular numa hora de reformas. O que viéssemos a ditar para todo o País representaria, no máximo, e *moesa definição*, que não lograria jamais caracterizar-se como a *definição* da área de exercício profissional, que esta varia nos diversos contextos e sempre se renova. Por tais razões, a proposta é também inconveniente — o que não significa discordemos da realização de estudo sobre a inspeção, sem qualquer feição deliberativa, como um subsídio a mais para a implantação do novo curso de Pedagogia, em que ela deve figurar por imperativo legal e técnico.

Em suma:

- a) concordamos com a realização desse estudo e com o eventual restabelecimento da primeira designação adotada para as matérias relacionadas diretamente com as habilitações, sem o arcaísmo de "Princípios e Métodos";
- b) mantemos, integralmente, a orientação seguida no Parecer quanto à Inspeção Escolar.

S. S., em 7-abril-1969. — (a.) Vahir Chagas, relator.

*** Voto em separado da Cons.ª Nair Fortes Abru-Merhy:**
Senhores Conselheiros:

Tendo tido vista do Parecer que fixa os currículos mínimos e respectiva duração para o curso de graduação em Pedagogia, quero reafirmar, neste pronunciamento, a minha discordância, já em suas linhas gerais expostas em plenário desse egrégio Conselho Federal de Educação, quando da primeira discussão do referido Parecer, discordância essa que se refere aos seguintes pontos:

tando e coordenando escolas dentro do sistema, enquanto o supervisor está situado no plano da microeducação, orientando e coordenando a atividade de professores dentro da escola. A fusão proposta retendaria, fatalmente, na absorção do segundo pelo primeiro, o que seria tanto mais de lastimar quanto, no progresso da supervisão, repossem fundadas esperanças de uma renovação qualitativa da educação brasileira de graus primário e médio.

Se de fusão se devesse cogitar, entre as poucas habilitações fixadas, muito mais próximas estariam, por exemplo, a supervisão e a orientação; mais ainda aqui ela seria inoportuna, porquanto o que se contesta é a própria fusão em si, pelo argumento da afinidade. Como não deixam de ser afins as áreas estabelecidas, que emanam de um só curso, chegar-se-ia em fusões sucessivas ao restabelecimento da situação anterior. Isto viria destruir a sistemática da lei, refletida no Parecer, que visa claramente a corrigir a fluidez de um vago título de bacharel em Pedagogia, sem diferenciações válidas, a favor do qual já nenhuma voz hoje se levanta. O que nos parece possível, como expressamente se previu e decerto acontecerá em muitos casos, é renunciar no mesmo diploma duas habilitações, e não renunciar na mesma habilitação duas ou mais funções diferentes.

Temos, assim, por absurda a hipótese de modificar a lei pela razão única de que dela conste expressamente a inspeção. Entendemos que foi, ao contrário, por incluir não só a inspeção como os demais setores abrangidos que o legislador procedeu com oportunidade e correção. Este Conselho o percebeu muito bem quando, meses atrás, examinou o anteprojeto de que resultou a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e nenhuma emenda apresentou quanto a este aspecto. Naquela oportunidade, o Conselheiro Durmeval Trigueiro ofereceu valiosos subsídios ao aperfeiçoamento do texto em exame; mas também S. Ex.^a não fez qualquer restrição à que figurasse a inspeção no que veio a ser o art. 30.

Aliás, o fato de que a lei haja mencionado as habilitações pedagógicas a serem desenvolvidas "em nível superior" não importa na obrigatoriedade de que sempre existam profissionais de todas elas em todas as escolas de todos os sistemas de ensino. Mas daí não se segue que ao Conselho seja lícito impor o contrário, eliminando a inspeção e deixando de fixar-lhe os mínimos de conteúdo e duração, como agora se propõe. Ainda que tal fosse possível, não temos dúvida de que pouco a pouco, ao influxo de realidades mais fortes que a nossa omissão, essa modalidade pedagógica seria restabelecida por muitas universidades e escolas isoladas, na forma do art. 16, com plena "validade nacional".

A obrigatoriedade não se refere, pois, à existência do inspetor nem à maneira de sua atuação na escola ou no sistema, e sim ao preparo apropriado "de nível superior" que ele deverá exibir onde existe, como existirá. Diversamente do que alega o voto, não se pretende "regular a inspeção do ensino primário", que é estadual, "através de normas federais"; e se pretendesse, não só a inspeção como a administração e a supervisão, às quais nada se objetou, teriam igualmente de ser alcançadas. Em rigor, o Parecer não cogitou de dis-

ciplinar a inspeção, porém apenas de fixar o mínimo necessário à formação do inspetor, apontando-se para tanto nos artigos 26 e 30 da Lei 5.540/68 que, por sua vez, se escrevem no art. XVII, letras g e r, da Constituição do Brasil.

Claro está que, por este caminho, se atingirá indiretamente a inspeção, para aperfeiçoá-la e atualizá-la; e nisso é que reside o toque inovador da reforma. O inspetor tradicional tinha um sentido burocrático e de "guarda-ao-pó-da-escola" porque era em burocracia lotado junto ao estabelecimento, sem qualquer formação regular, somente capaz de aferir o trabalho educacional pela sua consonância formal com a letra de decretos, portarias e regulamentos. Ao prescrever-lhe agora uma formação pedagógica e de grau superior, a lei dispõe-se a mudar por inteiro esse quadro de referências; e o Parecer, ao dar-lhe a primeira feição prática, procurou fazer que o currículo mínimo fosse antes o desmanchar de um processo que a imposição de rígidos esquemas de gabinete.

Por isso foi que não se criou um curso de Inspeção, como já não se admitiu um curso autônomo de Orientação Educacional. Partiu-se de que todos serão basicamente "educadores", mediante o estudo dos fundamentos da Educação e da atividade para que eles convergem: o ensino, representado pela Didática. No "educador" se desenvolverá o profissional de áreas específicas, incluindo o inspetor, preservando-se para isso um mínimo — que no caso abrange a estrutura e o funcionamento da escola, a legislação que a regula e a própria inspeção — capaz de ajustar-se a peculiaridades locais, a estilos escolares e mesmo a diferenças individuais de alunos. Não vemos, assim, como nesse terreno ainda possa florescer o estilo tradicional, a não ser que no tradicional se inclua apenas a variável extrínseca do nome.

Duas críticas paralelas são feitas ainda ao currículo apresentado: uma refere-se à ausência, sem os necessários esclarecimentos, de uma modalidade "superior" de inspeção, enquanto a outra incide sobre o título de "Princípios e Métodos" que se atribuiu à matéria diretamente relacionada com essa habilitação. A primeira, de tão evidente, acabou por ser explicada na própria contestação, que assim valeu como argumento a favor da sistemática adotada no Parecer, cujo objetivo foi apresentar o que se fez, e não justificar o que se deixou de fazer. De outra forma, volumes inteiros teriam de ser escritos sobre dezenas de habilitações possíveis, que as universidades e escolas poderiam oferecer mas cuja inclusão, no entender do Subgrupo, seria prematura e teria no momento um efeito perturbador. Apesar disso, tanto no Parecer como no anteprojeto que o acompanha, previu-se uma habilitação genérica em Ensino Superior que permitirá utilização flexível, segundo as características locais especiais de cada grau de escolarização.

No que toca aos "Princípios e Métodos", permitimo-nos outra vez ressaltar o que se passou no Subgrupo. Na primeira versão do nosso trabalho, as matérias específicas eram enunciadas diretamente com os títulos das respectivas habilitações. Ao Conselheiro Durmeval Trigueiro pareceu inconveniente que se designassem a atividade profissional e o correspondente campo de estudo para

gênios do mercado local, duas ou mais modalidades de habilitação específica, na forma do art. 3.º e integradas com as correspondentes áreas de estudo e atividade, adiante enumeradas:

5. Embora a intenção, expressa no caput do Projeto de Resolução, pretende restringir-se a profissionais habilitados para *atividades escolares*, nos termos do art. 30 da Lei 5.540, de 68 — necessário se torna considerar que a escola continua *insuficiente* e que a televisão e o rádio educativos estão alcançando, dia a dia, maiores contingentes humanos. Não se faz preciso referir aos impressionantes progressos das telecomunicações, tanta evidência ganharam nos últimos dias, mesmos aos olhos incrédulos de tanta gente. As *missões educativas* exigem professores adequados, e essa adequação decorre da *nova pedagogia*, baseada em linguagem diferente e em diferente situação entre aluno e professor. O problema não ficou de todo ausente no brilhante parecer em estado, pois, à página 13, figuram, como mero exemplo, as *Técnicas Audiovisuais de Educação*. Dado o contexto em que se inserem, limitam-se ao uso do audiovisual na escola, e não a TVE em substituição, concorrência ou complementação dos sistemas de ensino (ora em *deficit* com a faixa etária obrigatória, e *ausente*, em outras faixas, sobretudo quanto à *pretendida educação continuada de adultos*). Em consequência, mesmo com certa quebra do *enquadramento exaustivo* a que se ateu o Subgrupo, tomo a liberdade de formular a 2.ª emenda:

Onde convier:

- 1) uma habilitação especial em pedagogia da televisão, com a parte comum e com a diversificada, partindo esta de Fundamentos e Técnicas de Comunicação, e compreendendo as matérias das letras 4, 5, 1, q e r, especializadas no sentido televisionado;

2) ao art. 5.º acrescentar:

- 1) Fundamentos e técnicas da comunicação;
- 2) Rádio e Televisão Educativa.

S. S., 7-março-1969. — (a) Ceiso Kelly.

FOR QUE A INSPEÇÃO ESCOLAR NO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.

Pronunciamento do relator sobre voto em separado do Conselheiro Durmeval Trigueiro. (*)

Em declaração de voto apresentada ao Plenário, o eminente Conselheiro Durmeval Trigueiro propõe que seja eliminada a inspeção do elenco das habilitações.

(*) O voto em separado do Cons. Durmeval Trigueiro será publicado no próximo número, aguardando a revisão do autor.

litações pedagógicas, ao tempo em que defende a necessidade de que seja ela definida quanto aos seus princípios e métodos. Em face da dificuldade que encontramos para conciliar as duas proposições, pois não há definir o que antes se elimina, iremos considerá-las isoladamente, como se formuladas em contextos diversos, desenvolvendo em torno de uma e do outra os demais aspectos desta nova e importante contribuição com que S. Ex.ª enriquece os estudos em andamento sobre o currículo mínimo de Pedagogia, antes já valorizados com a sua participação no Subgrupo cujo relatório subscreve.

Em algumas passagens desse voto, a inspeção deveria ser excluída por inútil, visto haver assumido entre nós as características de "guarda no pó da escola", e noutras por ilegítima, pois não caberia à União legislar em tal matéria para os Estados. Logo, porém, ela teria de resurgir ora como correção, ora como assistência técnica, ora associada à supervisão, ora simplesmente transferida à competência dos vários sistemas de ensino. No fundo, outra coisa não se eliminaria a não ser um nome; e para tanto, se fôsse o caso, a própria lei deveria ser modificada.

Não nos surpreende este resultado, que muito bem traduz a evolução funcional de há muito experimentada pela inspeção escolar. Cada vez mais nos distanciamos, mesmo no Brasil, daquele inspetor que fiscalizava exames para evitar "cola" e assinava papéis destinados ao césto. Hoje, com a enorme expansão do ensino em todos os graus, necessita-se em escala crescente de um vigoroso mecanismo de comunicação e avaliação que ligue a superintendência dos sistemas com as suas rédeas de estabelecimentos para assebrar-lhes dinamicamente a eficiência e unidade. Pouco importa que, ao focalizar aspectos particulares dessa atividade complexa, se usem por sinônimo denominações como as de correção, auditoria, orientação, assistência técnica e outras. Na realidade, ela é tudo isso e mais que isso: é um conjunto que se amplia continuamente, acompanhando o desenvolvimento educacional do País e do mundo, a que na lei se deu o nome de *inspeção*.

Neste particular, portanto, estamos, em essência, de pleno acóreo com a declaração de voto, que apenas veio tornar explícito o que já tínhamos como óbvio: a importância dessa *nova inspeção*, num instante em que se multiplicam as responsabilidades do Poder Público na condução do processo educacional. Tão acordes nos encontramos que, em certa fase da elaboração do Parecer, corremos o risco de enveredar pelo exagero de não considerar igualmente a inspeção, "no sentido alto da palavra, como instrumento do próprio Poder de Polícia do Estado". Embora este não possa deixar de expressar-se também por meio de leis, havíamos omitido no currículo a matéria "Legislação do Ensino" para tal habilitação; e foi uma oportuna emenda do Conselheiro Durmeval Trigueiro, apresentada no Subgrupo, que nos levou a retificar a omissão.

Todavia, em face mesmo da posição de concordância que assumimos quanto a esta idéia básica, não poderíamos admitir que se viessem a "reunir na mesma função os encargos de inspeção e de supervisão". O inspetor é, e tende a ser cada vez mais, um profissional que atua em âmbito macroeducacional, orien-