



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



# REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010

Semestral

*Artigo:*

## **SER PROFESSOR NA DIFERENÇA: ONDE A FORMAÇÃO FAZ A DIFERENÇA?**

*Autora:*

Alexsandra dos Santos Rosa<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada e Especializada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, professora na área da Educação de Surdos, 40hs na E.E.E.E. Dr. Reinaldo Fernando Cóser, e-mail: [alexiasr@gmail.com](mailto:alexiasr@gmail.com), residente à Av. Rio Branco 310/301, centro, CEP: 97010-420

## **SER PROFESSOR NA DIFERENÇA: ONDE A FORMAÇÃO FAZ A DIFERENÇA?**

**Resumo:** Este estudo problematiza as representações empíricas que professores ouvintes, sem habilitação específica na área da surdez, utilizam ao atuar na educação de sujeitos surdos. Se disponibilizarmos aos professores conhecimentos filosóficos, históricos, culturais e práticos sobre a surdez, ocorrerão mudanças qualitativas nos seus conceitos e na sua formação? Adotou-se a pesquisa Diagnóstica para elucidar estas reflexões, as críticas destes professores, suas práticas e formas de ver e narrar os sujeitos surdos. Os dados foram analisados a partir de observações e entrevistas previamente estruturadas, onde as análises demonstram o discurso da deficiência ainda profundamente arraigado em suas concepções de vida pessoal e profissional. Questões referentes à Deficiência, Diferença e Diversidade, apresentam-se como o novo locus das discussões na área da educação de surdos. Trata-se de uma fase reestruturativa dos discursos existentes, onde novas concepções devem ser adotadas, e estes profissionais devem estar preparados para incorporar em suas práticas o respeito às diferenças.

**Palavras-Chaves:** Surdez-Habilitação Específica-Formação de Professores- Educação de Surdos.

**Abstract:** This study analyzed hearing teachers with no specific formation and their empiric representations about deafness and education of deaf students. It also questioned whether teacher engagement in philosophical, historical, cultural and educational studies dealing with deafness would produce qualitative changes in teacher formation. Classroom observation and teacher interviews provided the data for analysis, which focused on teachers' questions and criticism about their own practices in order to unveil their ways of viewing their deaf students. The analysis indicated that teachers' view of deafness as deficiency is very deeply ingrained in their personal and professional empiric conceptions. Issues concerning the concepts of Deficiency, Difference and Diversity constitute the new locus of discussions in deaf education today. We are going through a phase where existing discourses are being re-structured and new conceptions must be adopted. Teachers should be prepared for such re-formulations and for respecting differences.

**Key words:** Deafness- Specific formation - Teacher formation - Education of deaf students.

### **APRESENTAÇÃO**

Este estudo problematiza as representações empíricas que os professores ouvintes, sem formação específica para atuarem com sujeitos surdos, possuem a respeito da surdez e da educação voltada para esses sujeitos.

Ao problematizar o conjunto de representações empíricas produzidas por estes professores, entendo que estas representações não são fixas e nem estáveis; elas se deslocam, mudam de lugar, assumem determinadas posições dependendo de onde são narradas. Portanto, tornou-se significativo no momento em que os professores estavam inseridos numa escola de surdos conhecer tais representações, (Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Cóser), onde o cenário da educação destes é composto pelo elemento cultural e lingüístico desta comunidade. Participaram desta pesquisa quatro professores (ouvintes) com formação nas Licenciaturas das disciplinas por áreas do conhecimento. A intenção na escolha desses sujeitos foi procurar demonstrar e analisar os fatos cotidianos da

realidade e as práticas educativas destes profissionais que vivenciam a experiência da não formação pedagógica específica.

Minha prática, como professora de surdos, tornou-se fator preponderante para a realização deste trabalho, a partir da convivência com o problema a ser investigado, com as trocas de informações e relatos de experiências, estabelecidos no ambiente pedagógico, construí os objetivos deste artigo:

- Proporcionar à escola informações que auxiliem na reformulação de propostas pedagógicas na área de formação de professores, para atuarem com maior qualidade na educação de surdos;
- Verificar a lacuna entre o conhecimento adquirido dos professores, na Educação Geral, e as especificidades da Educação de surdos;
- Problematizar a presença desses conhecimentos dentro da Escola de surdos.
- Verificar quais as representações que os professores ouvintes (sem formação específica) tinham, a respeito de surdez e educação de surdos, ao começarem a atuar na Escola Reinaldo Cóser.

Assim, a análise feita junto aos professores pesquisados, valeu-se de uma pesquisa diagnóstica e procurou elucidar as reflexões e as críticas dos educadores em questão, a respeito de suas práticas, suas formas de ver e narrar os sujeitos surdos, assim como de compartilhar seus anseios, calcados no desejo de obter mais conhecimentos sobre a surdez.

Neste artigo são abordadas as questões que tratam da formação do docente para trabalhar com a diferença, onde esta é produzida por uma rede de significados tramados nas experiências culturais, políticas, linguísticas e históricas da comunidade surda. Portanto esse texto está dividido em duas partes, a primeira, Educação de surdos- espaço para a formação na diferença, aborda-se as concepções da educação tradicional no que diz respeito à normalidade e a deficiência; a formação assistencialista/terapêutica dos professores que atuam na Educação Especial; a sensibilização crescente na educação dos surdos com relação às questões da diversidade e da diferença; do multiculturalismo que vem evidenciando-se nos debates educacionais; apresento também, a necessidade dos cursos de formação inicial e continuada prepararem os educadores para essas novas reformulações que estão se estabelecendo no âmbito educacional.

A segunda parte, A formação do professor como ato reflexivo na reconceitualização de sua prática, apresenta o tema formação de professores, apostando na formação reflexiva como sendo o meio viabilizador da emancipação prático-pedagógica dos professores,

transformando-os em pesquisadores de seu contexto educacional, pois, ao criarem e recriarem saberes, apresentarão um novo olhar sobre suas práticas[1].

## **EDUCAÇÃO DE SURDOS-ESPAÇO PARA A FORMAÇÃO NA DIFERENÇA**

A educação, nos últimos anos, vem tentando, dedicar uma atenção especial às questões que norteiam as diferenças entre os indivíduos. Porém, por muito tempo, a educação fez vistas grossas a essas concepções, sendo mesmo indiferente a elas. Após um longo período, passou a ver e a considerar as diferenças, mais precisamente no foco da deficiência, ou então, quando legitimada por um sinal exterior como: cor da pele, vestuários, etc.

Atualmente, a luta no campo educacional, preocupa-se em reverter as concepções com relação a diferença e a deficiência. No entanto, essas noções se constituem numa sinonímia nos discursos oficiais, prevalecendo como forma hegemônica na constituição dos sujeitos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs).

Entretanto, a escola tradicional, que foi criada para dar educação básica a todos e, na qual todos deveriam ter acesso, “desenvolveu práticas e valores que progressivamente acentuaram as diferenças e que colocaram precocemente fora da corrida da competência, largos estrados da população escolar” (RODRIGUES, 2001, p.16).

Neste sentido, a educação tradicional, é concebida nos moldes da normalidade e elege a preservação da integridade. Ela tem como regra, afastar os indivíduos diferentes, proporcionando à eles, um processo de ensino-aprendizagem que se estabelece, às margens da educação geral e nesse caso, insere-se a Educação Especial, que, é identificada como uma sub-área da educação, uma pedagogia menor, produtora de práticas terapêuticas e assistencialistas.

É conveniente salientar, que os professores que trabalham na área da Educação Especial, foram formados para desenvolverem suas práticas, dentro desta ótica terapêutica/assistencialista na educação dos sujeitos com N.E.Es. e, os educadores que atuam na área específica da surdez, também não fugiram à essa regra.

Na educação dos sujeitos surdos, atualmente, vem crescendo uma sensibilização referente a diferença e a diversidade cultural, ao “desafio de romper estereótipos e preconceitos relacionados à gênero, raça, classe social, padrões culturais e outros” constituindo-se como “ponto de partida para o pensamento multicultural em educação e formação docente”(CANEN, 1999, p.90).

No entanto, conforme McLaren:

a formação multicultural de professores não pode reduzir-se a intenções ou metas curriculares, mas será potencializada na medida em que mobilize a construção identitária docente na direção da sensibilidade às diferenças e da valorização da cidadania multicultural e híbrida (*apud* CANEN, 1999, p. 91).

Por esse motivo, o multiculturalismo tem se evidenciado nos debates educacionais, pois ele denuncia as formas repressivas de poder que governam e tentam silenciar as minorias que lutam para serem representadas em currículos e práticas que lhes oportunize uma formação identitária e emancipatória.

Para isso, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada, preparem (formem) os educadores, principalmente, os profissionais das disciplinas por áreas do conhecimento, para essas novas realidades e reformulações que o sistema educacional vem realizando.

A tarefa dos educadores é árdua. Se, é difícil para os que têm formação, o que se pode dizer dos professores sem formação específica para atuarem na área da Educação Especial e na educação de surdos? Em entrevista realizada, quando questionados sobre o conhecimento que tinham acerca da educação de sujeitos surdos, os professores responderam:

*Somente o que li e discuti no semestre anterior do curso de Especialização em Educação Especial e o que aprendo na prática com os colegas que estudaram Educação Especial ou que trabalham com surdos há mais tempo* (Professor A)[2].

*Acho que sei pouco ainda para expressar opinião, mas penso que o aprendizado da língua de sinais seja fundamental* (Professora B).

É possível também, perceber nas narrativas dos professores pesquisados que não há uma unanimidade em suas concepções, no que diz respeito à surdez:

*Percebo como uma deficiência auditiva que não impede o sujeito de trabalhar, estudar, ter uma vida normal* (Professora D).

*Percebo como uma condição presente em muitos grupos e que possui uma língua e cultura própria, que deve ser respeitada e reconhecida como qualquer outra* (Professora B)

*Penso que é como dar aula em outro país, para pessoas que não falam a minha língua* (Professor A).

Essas concepções vagas sobre surdez encontram-se fundamentadas num desconhecimento e despreparo ainda vigente nos cursos de formação das Licenciaturas por áreas do conhecimento, que ainda não estruturaram, dentro de seus currículos, temáticas que digam respeito à Educação Especial e, em se tratando do estudo em questão, sobre educação de surdos.

Porém, essa não é uma realidade apenas dentro dos cursos oferecidos pelas Universidades, ela vai muito mais a fundo, é uma realidade social, onde os discursos sobre surdez encontram-se ainda apegados, à dicotomia Deficiência X Normalidade.

O que pensar então, dos educadores e professores que não receberam em sua formação acadêmica o conhecimento mínimo a respeito da Educação Especial e, menos ainda, no que se refere à educação de surdos? Muitos educadores ao depararem-se (na vida profissional) com situações para as quais não encontram respostas pré-elaboradas entram em conflito pessoal, visto que em seu processo de formação, muitas vezes não lhes foram oferecidas oportunidades para refletirem sobre suas práticas. Refletir sobre a prática significa questionar a realidade da sala de aula, com suas características de incertezas, complexidades e conflitos.

Portanto, justifica-se a necessidade de se reformularem os cursos de formação inicial e continuada de professores, mais especificamente, o curso de Educação Especial – Habilitação em Audiocomunicação, no sentido de fazer com que os profissionais por eles formados, estejam conscientes da importância de fazer reflexões críticas com relação às suas práticas pedagógicas pois, as mesmas ainda encontram-se arraigadas em práticas e concepções benevolentes [3]. Esse exercício justifica-se, necessariamente, pelo estabelecimento de uma ciência social preocupada com o envolvimento dos sujeitos e pela transformação das situações em que se encontram.

Neste sentido:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 25).

### **A formação do professor como ato reflexivo na reconceitualização de sua prática**

Proporcionar a formação de professores, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, possibilita aos professores direcionarem seus pensamentos de forma mais autônoma e permite determinarem as condições de seu próprio trabalho (ação). Entretanto, é de suma importância que o professor compreenda que receber o diploma, não deve significar um fim ao seu processo formativo, pelo contrário, é conveniente salientar, a necessidade de se conceber a formação como um processo contínuo e que deve manter alguns princípios éticos, pedagógicos e didáticos comuns. O artigo 63, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB), inciso I menciona que, “os institutos superiores de educação manterão programas de educação

continuada para os profissionais de educação de diversos níveis” (p. 22).

Conforme André De Peretti, “se se pretende manter a qualidade de ensino, é preciso criar uma nova cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro passo é a formação inicial” (*apud* GARCIA, 1995, p. 55). Sendo assim, a formação inicial deve ser vista como a primeira fase de um processo de desenvolvimento profissional, evolutivo e continuado, e não ter a pretensão de oferecer produtos acabados. Nesta perspectiva, identifica-se a importância de transformar a ação do professor em ato reflexivo, criando novas realidades, experimentando, corrigindo e (re) inventando novas categorias de compreensão.

Reflexão significa reconhecer que:

o processo de aprender e ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independente do que fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar. Com o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e a de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional (Zeichner, 1993, p. 17).

As perspectivas que tratam da formação de professores reflexivos e prática reflexiva encontram-se recentemente incorporados aos documentos do Ministério da Educação e Desporto (MEC)/Secretaria de Educação Fundamental (SEF), como também, nos Referenciais para Formação de Professores (1999), que faz referência a produção do conhecimento pedagógico, ao professor como investigador de sua prática, assim como a concepção de reflexão vinculada a tematização da prática.

Partindo desta concepção, do professor como investigador e questionador de sua prática, pôde-se observar nas falas de alguns dos educadores entrevistados, que estes encontram-se numa fase em busca de um autoconhecimento e amadurecimento de suas práticas, percebe-se, inclusive, uma certa angústia e incerteza em suas respostas, ao questionar-lhes “quê reflexões fazem de suas práticas”, problematizaram:

*Se o processo de ensino-aprendizagem está acontecendo, se os alunos gostam das aulas ou não, e por quê? Se, está sendo interessante para eles, se posso aprender mais e melhorar (Professor D).*

*Penso que estou no começo de uma longa caminhada, onde, por enquanto mais aprendo. Estou na fase de reconhecimento da surdez e de todas as relações envolvidas no contato entre professores ouvintes e educadores surdos (Professor A).*

Os professores devem se tornar pesquisadores de seu contexto educacional. Ao desenvolver uma análise reflexiva, estarão discernindo as formas nas quais sua percepção é moldada e afetada pelo contexto sócio-cultural, acompanhado por seus códigos linguísticos, sinais culturais e visões de mundo.

Para Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p. 32). E, para que isso ocorra, é necessário que haja uma retomada de consciência por parte do educador com relação ao processo educativo, lançando um novo olhar sobre sua prática ressignificando-a, a partir do aprender fazendo, reconstruindo saberes, ainda que isto ocorra na base dos erros e acertos.

Os professores pós-formais, críticos-reflexivos vão além das restrições tradicionais (falta de autonomia, passividade, transmissão do saber...), ao desenvolverem uma consciência crítica, geram novas interpretações, criam novos conhecimentos, desestruturando a “confortável” hierarquia das escolas. É conveniente salientar que, o primeiro passo, para que o educador realize mudanças em sua prática, se dá no momento em que ele começa a criticar-se, a questionar-se, principalmente, quando toma consciência da importância de seu papel na sociedade, como sendo ele formador de sujeitos para a vida.

Durante as entrevistas, perguntei aos professores em estudo, “se fazem críticas em relação a sua prática pedagógica”, vejamos algumas das respostas:

*Claro, muitas vezes! Às vezes me desespero e ainda tenho crises, vontade de largar tudo e voltar a dar aula para uma sala cheia de ouvinte.* (Professor A).

*Penso que não existe crítica construtiva, existe crítica pela crítica, e todo trabalho não é perfeito, portanto ele tem que ser constantemente reavaliado pelo seu executante e pela comunidade que o envolve* (Professor C).

A fala do professor A, demonstra claramente a angústia porque passam alguns profissionais na área da educação, ao depararem-se com situações conflitantes, o que neste caso, identifica-se com o fato de estarem trabalhando com a “diferença”, com alunos com N.E.Es, que apresentam necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes a sua idade, e requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas.

Neste sentido, acredito que para trabalhar com a diferença, é necessário possuir um mínimo de embasamento teórico acerca dos assuntos pertinentes a Educação Especial[4] e, no caso da educação voltada para sujeitos surdos, considero ser esse um processo de angústia, principalmente, porque esses professores precisam ensinar em uma segunda língua, que aqui se expressa na língua de sinais.

Entretanto, esse embasamento teórico sobre Educação Especial e educação de surdos, infelizmente ainda não se constitui como realidade, quando se trata de professores com formação nas disciplinas das áreas do conhecimento. Neste contexto, o professor A, faz profundas avaliações acerca de sua prática e se percebe, em alguns momentos, como incapaz, fato que fica subentendido quando relata que “às vezes tem vontade de voltar a dar aulas para ouvintes”. Essa angústia é justificada pelo fato de tudo ser novo para esse professor, ele sabe que precisará fazer adaptações em sua prática pedagógica e, para que isso ocorra, ele necessitará também, adaptar-se a essa nova fase, a essa nova realidade, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Bolzan, existe “uma evidente força, em direção à tomada de consciência que se opõe à outra, chamada por nós de resistência, fazendo com que o indivíduo oscile entre o que tem constituído como conhecimento (conhecimentos prévios) e os novos conhecimentos a serem apropriados” (2002, p. 86).

A resistência se caracteriza por movimentos oscilatórios de negação e contradição, quando o indivíduo apresenta dificuldade para apropriar-se do conhecimento pedagógico circulante. A negação aparece nitidamente, quando o indivíduo dissocia teoria e prática, negando sua relação ou quando não está disponível para reflexão, mostrando-se incapaz de retomar a prática para fazê-la, ou ainda, quando nega seu papel de mediador, durante as situações de ensino e de aprendizagem (id, idem., p. 86)

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, defende que ensinar exige reflexão crítica pela prática e, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 43-44).

Todavia, acredito que, para haver uma melhor mobilidade nesse processo (reflexão sobre a prática), é interessante criar redes de formação participada, onde o professor possa atuar num processo interativo, dinâmico com *espaços de partilhas de saberes e trocas de experiências, que promovem “espaços de formação”, onde cada professor desempenha o papel de formador e de formando*[5].

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas, a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios de profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 26).

Vivenciar situações repletas de diálogos livres entre educadores possibilita uma verdadeira fonte de saberes a serem partilhados. Estes espaços de partilha promovem a

criação e a transformação dos conhecimentos, na medida em que vão sendo coletivamente trazidos ao grupo. Produzir práticas de formação de professores dentro de uma “referência coletiva” contribui para a emancipação profissional, ao contrário de uma formação “individual,” que reforça a imagem dos professores como transmissores de saberes, produzidos no exterior da profissão.

O conhecimento compartilhado é um sistema de idéias com distintos níveis de concretude e articulação, apresentando dimensões dinâmicas de caráter processual. Processo de constituição do conhecimento pedagógico compartilhado implica a reorganização contínua dos saberes pedagógicos teóricos e práticos, a organização das estratégias de ensino, das atividades de estudo e das rotinas de trabalho, onde o novo se elabora a partir do velho, mediante ajustes desse sistema. Cada passo de um momento a outro não se baseia no acúmulo de conhecimentos, mas na reorganização dos conhecimentos preexistentes e dos conhecimentos atuais, de maneira a reconstruir o seu desenho original (BOLZAN, 2002, p. 151).

Concordo com Moita (1995) quando diz que, “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (p.116).

O desafio de fazer da formação do profissional, de Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (2001), menciona que não é suficiente que o professor domine apenas os conhecimentos específicos em torno das quais deverá ou que são abarcadas pela sua habilitação, mas é imprescindível que compreenda e articule as questões sociais, políticas, econômicas envolvidas em seu trabalho. Entende-se que a intenção é aproximar a escola da realidade vivida pelos seus alunos no seu cotidiano de relações concretas, locais e empíricas, possibilitando ao professor identificar e resolver (colaborativamente) situações problemáticas desta realidade, desenvolvendo sua autonomia para tomar decisões e para se responsabilizar pelas opções e ações que fizer (SEGAT, 2002p. 32).

## **TECENDO CONCLUSÕES**

É *mister* que os professores aprendam a direcionar o seu olhar, para uma outra forma de ver e trabalhar com as diferenças, com esse *Outro da diferença*, onde os grupos surdos encontram-se representados. Portanto, logo, perguntamo-nos: onde a formação faz diferença?

A diferença entre os educadores com formação específica, para os que não a possuem, se estabelece, na compreensão acerca das políticas que regem a Educação Especial e educação dos surdos; nas filosofias; na cultura; na construção de identidades; na história; nos discursos hegemônicos das relações de poder e saber.

A prática desses educadores, com ou sem habilitação específica, deve ser construída e reconstruída constantemente. A qualificação e o aperfeiçoamento, são exigências que devem

ser permanentes, para que os professores tenham condições de (re)pensar e (re)criar uma ação pedagógica significativa para os alunos e para os próprios professores.

Possibilitar aos indivíduos surdos uma educação dentro da pedagogia da diferença é, antes e acima de tudo, vislumbrar uma pedagogia de respeito a essas diferenças; ter consciência das potencialidades; do resgate de suas identidades; do resgate às suas condições de subordinados; do direito à língua de sinais; da migração da idéia de deficiência para a ressignificação como diferenças políticas.

Uma pedagogia da diferença, para os sujeitos surdos, deve acolher o surdo como surdo, como o outro, não o outro da deficiência, da alteridade deficiente, e sim, como outro da diferença, o diferente do ouvinte (RANGEL & STUMPF, 2004).

Vale ainda dizer que, o poder de transformar está nos homens e torna-se visível na sua incansável busca de liberdade. E, é neste sentido, que o pensar e o agir, de maneira crítica, viabilizam o aparecimento de um novo tempo na educação, capaz de potencializar a emancipação dos homens.

## NOTAS

[1]As falas dos professores pesquisados, encontram-se difusas no corpo teórico deste trabalho.

[2]Para uma melhor visualização, as falas dos professores serão destacadas em negrito.

[3]Gostaria de esclarecer que já podemos visualizar grandes mudanças nesse aspecto.

[4]A LDBEN-9394/96 em seu artigo 59, inciso III, prevê dois perfis de profissionais para atuar com educandos que apresentam Necessidades Educativas Especiais, qual seja, o professor de classe comum capacitado e o especialista em educação especial.

[5]Grifos meus.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **A formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL/MEC. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial - **Série Diretrizes**, nº11, 1995.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental**, Brasília - DF, 1999.

CANEN, Ana. Multiculturalismo e Formação Docente: experiências narradas. In: **Revista Educação & Realidade**-v.24,nº2, jul/dez, 1999, publicação semestral da FAGED/UFRGS.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org). **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Portugal: Artes Gráficas Ltda, 1995.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MEC/SEF. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília:

NÓVOA, Antonio (org). **Os professores e a sua formação**. 2ª ed. Portugal: Artes Gráficas Ltda, 1995.

\_\_\_\_\_(Org). **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1992.

RANGEL, Gisele; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, ANA Claudia B., HARRISON, RODRIGUES, Davi. **Educação e Diferença**: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto-Portugal: Porto Editora, 2001.

SEGAT, T. C. **Ações investigativas e colaborativas no processo de formação de professores e nas práticas em educação infantil**. Dissertação de Mestrado. UFSM. Santa Maria, 2002.

ZEICHNER, K. M.; **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.