WANDERSON SAMUEL MORAES DE SOUZA

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

LAVRAS-MG
2025

WANDERSON SAMUEL MORAES DE SOUZA

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

Profa. Dra. Erica Alves Barbosa
Coorientadora

LAVRAS-MG
2025

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

SAMUEL MORAES DE SOUZA, WANDERSON .
FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA / WANDERSON SAMUEL MORAES DE SOUZA. - 2025.
144 p. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral Rodrigues Cabral
Coorientadora: Profa. Dra. Erica Alves Barbosa

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Pedagogia Bilíngue. 2. INES. 3. Licenciatura. 4. Recém-formados. 5. Educação de surdos. I. Rodrigues Cabral, Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral. II. Alves Barbosa , Profa. Dra. Erica . III. Universidade Federal de Lavras. IV. Título.

WANDERSON SAMUEL MORAES DE SOUZA

FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS NA PERSPECTIVA DE EGRESSOS DE UM CURSO A DISTÂNCIA

TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATES OF A DISTANCE LEARNING PROGRAM

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 02 de abril de 2025

Prof. Dr. Ricardo De Souza Janoario INES

Profa. Dra. Erica Erich Machado INES

Documento assinado digitalmente
GIOVANNA RODRIGUES CABRAL
Data: 06/08/2025 17:24:27-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Giovanna Rodrigues Cabral
Orientadora

Profa. Dra. Erica Alves Barbosa
Coorientadora

LAVRAS-MG
2025

A Deus,
Aos meus pais, Wolney e Ilda pelo apoio e cuidado,
Aos meus irmãos e família,
Ao Daniel razão do meu caminhar nesta trajetória!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me dar sabedoria e forças nesta jornada.

Aos meus pais e irmãos que foram o suporte nas horas mais difíceis e compreenderam minha ausência.

A minha orientadora Giovanna e coorientadora Erica pelas correções, leituras e ensinamentos e por entenderem uma mente em ebulição.

A minha amiga e irmã Érica pelas leituras, reflexões, organização de pensamento e principalmente pelas fugas nas horas difíceis.

A minha amiga de longe, que faz falta na tropa, mas que não deixamos de amar.

Aos amigos que fiz por aqui, Mariana, Juliano e outros mais que tornaram os dias mais leves ou não.

Se a escola e os espaços não escolares são os ambientes no qual se constrói a identidade dos pedagogos, como iremos garantir uma relação e uma construção identitária, se não temos espaços bilíngues efetivamente criados?

(Wanderson Samuel)

RESUMO

No ano 2021 foi sancionada a Lei 14.191/21 que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) como modalidade de educação escolar própria, prevendo ainda professores bilíngues com formação adequada em nível superior para atuação na educação básica. A proposição de uma educação bilíngue para surdos e seus desdobramentos ainda são fenômenos novos no Brasil. Desde a década de 1990, apenas que essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da linguística, linguística aplicada e educação. Dessa forma, esta pesquisa teve como objetivo analisar, na perspectiva de egressos, o percurso formativo oferecido pelo curso de Pedagogia a distância dos treze polos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que possui ênfase em educação de surdos, no que tange ao projeto pedagógico do curso e suas vivências, identificando os seus limites e potencialidades. A questão que norteou esta pesquisa foi: a partir da perspectiva de egressos, que aspectos foram indicados como significativos para o processo de formação profissional no âmbito do curso de Pedagogia à distância ofertado nos polos em parceria com o INES? A metodologia utilizada recaiu na pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, utilizando a análise de questionários aplicados aos egressos do curso. O questionário foi utilizado para levantamento das percepções dos egressos com relação à sua trajetória no curso de formação, a partir de suas vivências, bem como permitiu a manifestação de sentimentos, opiniões e concepções a respeito das potencialidades e dos limites percebidos. A análise de conteúdo foi a estratégia utilizada para tratamento dos dados, com a construção de categorias de análises, a partir das respostas aos questionários. Sobre o referencial teórico da pesquisa para conceituar o termo Pedagogia, buscamos aporte teórico em Libâneo (2017), nas DCNs, em Tardif (2017), Saviani (2012), entre outras obras. Respaldando-nos nas pesquisas de Moraes, Galasso, Janoario e Esdras (2018) em relação aos egressos. Para refletirmos a respeito da Educação de surdos, tomamos como base as pesquisas de Lacerda (1998), Quadros (2008), Skliar (2000) e Fernandes (1998). Uma pedagogia voltada para a educação de surdos deve estar norteada para suas necessidades e potencialidades e a língua de sinais assim como a Língua Portuguesa escrita, deve ser indiscriminadamente a língua desta pedagogia. Observamos que o curso analisado, forma pedagogos para a Educação de Surdos, alcançando a interculturalidade, a pedagogia visual, mas ele não abrange o conceito do bilinguismo esperado pelos egressos. Assim, a formação pedagógica para atuação na educação de surdos está presente, mas ela não é bilíngue.

Palavras-chaves: pedagogia bilíngue; INES; licenciatura; recém-formados; educação de surdos; libras.

ABSTRACT

In 2021, Law 14,191 was enacted, which inserts Bilingual Education for the Deaf into the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB/96) as an independent teaching modality, also providing for bilingual teachers with adequate higher education training to work in basic education. The proposition of bilingual education for the deaf and its developments are still new phenomena in Brazil. It has only been about two decades since this new conception of deaf education has been considered in the universe of Brazilian public policies due to pressure from social movements and the growing production of research, especially in the areas of linguistics, applied linguistics, and education. Thus, this research aimed to analyze, from the perspective of graduates, the formative path offered by the distance Pedagogy course of the thirteen centers of the National Institute of Deaf Education (INES), which has an emphasis on deaf education, regarding the pedagogical project of the course and their experiences, identifying its limits and potentialities. The question that guided this research was: from the perspective of graduates, which aspects were indicated as significant for the professional training process within the scope of the distance Pedagogy course offered in the centers in partnership with INES? The methodology used fell under qualitative research, with a descriptive approach, using the analysis of questionnaires applied to the course graduates. The questionnaire was used to survey the perceptions of the graduates regarding their trajectory in the training course based on their experiences, as well as to allow the expression of feelings, opinions, and conceptions about the limits and potentialities perceived. Content analysis was the strategy used for data treatment, with the construction of analysis categories, based on the answers to the questionnaires. Regarding the theoretical framework of the research to conceptualize the term Pedagogy, we sought theoretical support from Libâneo (2017), the PCNs, Tardif (2017), and Saviani (2012), among others. We relied on the research of Moraes, Galasso, Januário, and Esdras (2018) in relation to graduates. To reflect on Deaf Education, we based ourselves on the research of Lacerda (1998), Quadros (2008), Skliar (2000), and Fernandes (1998). A pedagogy aimed at deaf education must be guided by their needs and potentialities, and sign language must indiscriminately be the language of this pedagogy. We observed that the analyzed course trains Pedagogues for Deaf Education, reaching multiculturalism, and visual pedagogy, but it does not cover the concept of bilingualism expected by the graduates. Thus, pedagogical training to work in deaf education is present, but it is not bilingual.

Keywords: bilingual pedagogy; INES; licentiate degree; recent graduates; deaf education; libras.

INDICADORES DE IMPACTO

A presente pesquisa, ao analisar o percurso formativo de egressos do curso de Pedagogia a distância com ênfase na educação de surdos, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em parceria com treze polos no Brasil, evidencia importantes impactos sociais, educacionais e culturais. A partir das percepções dos egressos, verificou-se que o curso contribui significativamente para a construção de uma pedagogia voltada à educação de surdos, especialmente ao valorizar aspectos como a pedagogia visual, a interculturalidade e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo estruturante da prática pedagógica. No entanto, foi apontada uma lacuna fundamental em relação à formação bilíngue propriamente dita, uma vez que, apesar da presença de conteúdos sobre Libras e a surdez, a proficiência linguística em Libras e o preparo para atuar de forma bilíngue ainda são limitados, o que leva muitos egressos a buscar formações extracurriculares para suprir essa necessidade. Os impactos sociais se evidenciam na ampliação do acesso à educação para pessoas surdas por meio da formação de pedagogos que atuam com maior sensibilidade e conhecimento das especificidades linguísticas e culturais desse público. Trata-se de uma ação que repercute diretamente no público-alvo da política de inclusão, abrangendo estudantes surdos da educação básica, seus familiares e comunidades escolares, com efeito multiplicador nos territórios atendidos pelos polos de formação. Como trabalho de natureza extensionista, o curso envolve docentes, estudantes e técnicos do INES e das instituições parceiras, promovendo o diálogo entre universidade e sociedade, e contribuindo para a formação de profissionais mais conscientes das demandas sociais. O impacto principal insere-se na área temática da Educação, com interfaces nos eixos de Direitos Humanos e Justiça e Cultura, ao considerar o direito linguístico da comunidade surda e o respeito às suas práticas culturais. O trabalho está alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), notadamente o ODS 4 (Educação de Qualidade), ao buscar garantir uma educação inclusiva e equitativa; o ODS 10 (Redução das Desigualdades), ao promover o acesso à educação para um grupo historicamente marginalizado; e o ODS 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), ao reforçar o direito à diferença como princípio estruturante da prática pedagógica. Assim, a análise dos dados revela não apenas os efeitos internos ao curso, mas também o seu potencial transformador nos contextos educacionais e sociais nos quais os egressos estão inseridos.

IMPACT INDICATORS

This research, by analyzing the educational trajectory of graduates from the distance Pedagogy program with an emphasis on the education of the deaf, offered by the National Institute for the Education of the Deaf (INES) in partnership with thirteen centers across Brazil, highlights important social, educational, and cultural impacts. Based on the perceptions of the graduates, it was found that the course significantly contributes to the development of a pedagogy focused on deaf education, especially by valuing aspects such as visual pedagogy, interculturality, and the recognition of Brazilian Sign Language (Libras) as a central axis of pedagogical practice. However, a fundamental gap was identified concerning bilingual training itself. Although the curriculum includes content on Libras and deafness, linguistic proficiency in Libras and preparation to work in a bilingual setting remain limited. As a result, many graduates seek extracurricular training to address this shortcoming. The social impacts are evident in the expanded access to education for deaf individuals, through the training of pedagogues who demonstrate greater sensitivity and understanding of the linguistic and cultural specificities of this population. This action directly affects the target audience of inclusion policies, encompassing deaf students in basic education, their families, and school communities, with a multiplying effect in the territories served by the training centers. As an extension-oriented initiative, the program involves faculty, students, and staff from INES and partner institutions, fostering dialogue between university and society and contributing to the formation of professionals who are more aware of social demands. The primary impact lies in the thematic area of Education, with interfaces in the axes of Human Rights and Justice, and Culture, by considering the linguistic rights of the deaf community and respecting their cultural practices. This work aligns with the Sustainable Development Goals (SDGs), particularly SDG 4 (Quality Education), by aiming to ensure inclusive and equitable education; SDG 10 (Reduced Inequalities), by promoting access to education for a historically marginalized group; and SDG 16 (Peace, Justice, and Strong Institutions), by reinforcing the right to difference as a structuring principle of pedagogical practice. Therefore, the data analysis reveals not only the internal effects of the program but also its transformative potential in the educational and social contexts in which the graduates are situated.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Divisão da Pedagogia no Brasil …….....….. 44
Figura 2- Divisão das disciplinas em carga horária do Curso de Pedagogia Analisado …….…… 54
Figura 3- Sexo dos participantes …….....…….. 90
Figura 4- Você considera a sua formação acadêmica …….....… 94
Figura 5- Você está atuando na área? ……..... 96
Figura 6- Como egresso da Pedagogia/INES, você se considera apto …….....99
Figura 7- Considera a distribuição das disciplinas ao longo do curso. …….....…101
Figura 8- Considera que existe equilíbrio na distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica ao longo do curso ……..... 102
Figura 9- Considera a qualidade dos estágios curriculares realizados no curso …..... 102
Figura 10- Considera a formação teórica no curso voltado para a atividade profissional …….....…….. 103
Figura 11- Considera a formação prática no curso voltado para a atividade profissional …….....…….. 104
Figura 12- Antes da Pedagogia/INES, como era o seu conhecimento da Libras ... .105
Figura 13- Onde aprendeu ou teve contato com a Língua de Sinais …….....… 106
Figura 14- Considera que as disciplinas de Libras ofertadas durante o curso foram necessárias para a sua formação e atuação …….....… 107
Figura 15- Considera o nível de conhecimento do corpo docente da Pedagogia/INES ……... 108
Figura 16- Considera a didática do corpo docente da Pedagogia/INES …….....… 109
Figura 17- No decorrer do curso participou de nos encontros no polo …….....…… 110
Figura 18- Interações no polo …….....……. 111
Figura 19- Disciplinas Específicas aplicadas à Educação de Surdos …….....…….. 114
Quadro 1- Artigos Selecionados …….....……... 31
Quadro 2- Disciplinas da Matriz Curricular e carga horária …….....…….. 52
Quadro 3- Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES ……..... 67
Quadro 4- Percurso da Pesquisa …….....…….. 83
Quadro 5- Pontos fracos da formação acadêmica …….....…….. 119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos egressos: Quantitativo de egressos de cada polo ……..... 87
Tabela 2- Perfil dos egressos: Polo de Origem dos Egressos ……..... 89
Tabela 3- Perfil dos egressos: idade …….....… 90
Tabela 4- Motivo de escolha do curso de Pedagogia/INES …….....…… 91
Tabela 5- Disciplinas específicas …….....… 94
Tabela 6- Em relação a sua profissão …… 98
Tabela 7- Indicaria a Pedagogia/INES para outra pessoa …….....100
Tabela 8- Onde aprendeu ou teve contato com a Língua de Sinais …….....… 107
Tabela 9- Ao término da Pedagogia/INES você é capaz de; …….....… 108
Tabela 10- Seu orientador mostrou conhecimento na sua área de TCC ……..... 110
Tabela 11- Em relação a infraestrutura do polo …….....… 111
Tabela 12- Qualidade da tutoria …….....…….. 112
Tabela 13- Dificuldades na formação acadêmica …….....… 116

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCNS- Diretrizes Curriculares Nacionais

DGTI- Diretoria de Gestão de Tecnologia e Informação

EAD- Educação à distância

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IES- Instituição de Ensino Superior

IMES- Instituto Mineiro de Educação Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

L2- Português como Segunda Língua

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais

LGP- Língua Gestual Portuguesa

MEC- Ministério da Educação

NDE- Núcleo Docente Estruturante

OAC- Organismo de Avaliação de Conformidade

PPP- Projeto Político Pedagógico

REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SENAC- Serviço Nacional do Comércio

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA- Universidade Federal de Lavras

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UFMS- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

IFSC- Instituto Federal de Santa Catarina

IFSP- Instituto Federal de São Paulo

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UEPA- Universidade do Estado do Pará

UFAM- Universidade Federal do Amazonas

UFBA- Universidade Federal da Bahia

UFGRS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UFPR- Universidade Federal do Paraná

UFG- Universidade Federal de Goiás

FGD- Universidade Federal da Grande Dourados

UFC- Universidade Federal do Ceará

AEE- Atendimento Educacional Especializado

TICs- Tecnologias da Informação e Comunicação

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 17
2 INTRODUÇÃO 23
3 APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA: RETRATO DOS EGRESSOS NA LITERATURA CIENTÍFICA 30
3.1 Avaliação dos Egressos sobre o curso: Experiências de Aprendizagem e Formação Acadêmica 33
3.2 Análise das Percepções sobre a qualidade do Ensino pelos egressos 39
3.3 O papel do curso na formação da trajetória profissional dos egressos 41
4 DISCUSSÃO TEÓRICA 44
4.1 A pedagogia no Brasil 44
4.2 Aspectos gerais sobre o curso de Pedagogia em parceria com o INES 59
4.3 Saberes Docentes em Tardif no âmbito do curso de Pedagogia a distância do INES..... 68
4.4 Educação bilíngue 71
4.5 Construindo um perfil do Pedagogo Bilíngue: identidade e atuação construídas a partir da visão dos estudos na área de Educação de Surdos 76
5 PERCURSO METODOLÓGICO 82
5.1 Apresentação dos resultados: o que dizem os egressos sobre o curso? 87
5.1.1 O Perfil dos egressos 88
5.1.2 Aspectos favoráveis segundo as respostas dos egressos 91
5.1.3 Aspectos negativos segundo as respostas dos egressos 113
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 125
APÊNDICE A – Questionário..... 133

1 APRESENTAÇÃO

> *Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, podia-se com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a palavra, ao morder a isca, incorporou. O que se salva então é ler "distraidamente"*
>
> *Clarice Lispector*

Relembrar a infância e os aspectos que envolveram a construção de minha identidade como docente não é uma tarefa fácil; tenho poucos "flashes" do meu período de infância, mas me lembro de, principalmente, ter feito todo o maternal[1] em uma escola particular e que, por diversas vezes, mudamos de sede. Também me lembro de um único episódio no qual um botão de pressão ficou agarrado no meu palato ou "céu da boca" que é a forma como conhecemos enquanto criança e uma professora com muito custo conseguiu retirar. Lembro-me que era levado por meu pai na carregadeira de uma bicicleta, que também levava meu irmão, só que ele estudava em outra escola e eu não entendia por que não estudávamos juntos. Dessa parte da infância, não me lembro da imagem de nenhuma das professoras claramente e muito menos das atividades desenvolvidas na escola.

Dando sequência a minha escolarização fui estudar em um grupo escolar da prefeitura no bairro, em que morava, desta vez era levado por minha mãe, já meu irmão mais novo continuava sendo levado por meu pai na garupa da bicicleta para outra escola. Nessa escola fiz da primeira até a quarta série[2] e são poucas as lembranças também, dentre elas, a de uma professora que se chamava Léa, que era negra, bonita e me causava um encanto que não sabia o motivo. Tive outros professores dos quais não me lembro o nome, mas que, com certeza, contribuíram com meus conhecimentos.

Carretero, Rosa e González (2007, p. 19) enfatizam que:

> Os atos da lembrança sempre estão a serviço das ações presentes, são recordações para que se possa sentir, evocar, imaginar, desejar ou sentir-se impelido a fazer algo, aqui e agora, ou em um futuro mais ou menos próximo. O importante é que a lembrança seja exata, que a representação seja a mais parecida possível com o sucedido no passado. O que nos importa é que a recordação sirva para os propósitos da presente ação. A recordação é feita do

---

[1] Fase da Educação Infantil, geralmente para crianças com idades entre 2 e 3 anos (Maternal I) e de 3 a 4 anos (Maternal II).

[2] Na época, sob a vigência da Lei 5.692/71, o então primeiro grau era composto por oito "series".

> que, em cada momento, se registra, inscreve-se o que se considera digno da memória, da lembrança futura. Por isso, a memória coletiva é feita também de esquecimentos; de esquecimento do que, em cada momento, não se considera digno de ser registrado; de esquecimento do que não é memorável, por ser doloroso ou incômodo.

Uma das coisas que me lembro é que precisei fazer uma prova para entrar em uma escola do estado, pois estava indo para o quinto ano e esta escola tinha muita procura. Lembro-me também que minhas tias, de idade bem próxima à minha, que estudavam em escolas particulares, não conseguiram passar nesta prova, porém, eu consegui ser aprovado.

Foram anos difíceis, não gostava da escola e tinha muitas dificuldades com as matérias; tinha que acordar cedo e, normalmente, tinha muito sono nas aulas, mas continuei firme nos estudos. Recordo-me de alguns professores dessa época, dentre eles, o professor Vicente de Língua Portuguesa, o Professor Saramelo, de Química e a professora Lucy, de Inglês. Penso que guardei poucas lembranças dessa época e talvez seja porque não as vivi plenamente e algumas tenham me incomodado. Na visão de Carraher e Schliemann (1989), em muitos casos, "As dificuldades em aprendizagem não dizem respeito a um problema em que o aluno seja incapaz de aprender ou de raciocinar, mas, sim as questões metodológicas". Nesse caso, é necessária uma metodologia de ensino diferenciada, apropriada às reais necessidades do educando, tendo em vista o aprimoramento de suas habilidades e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Durante o período descrito, por volta dos treze ou catorze anos, comecei a trabalhar na empresa em que meu pai trabalhava; fazia cobranças e alguns trabalhos de escritório e continuava meus estudos. Essa fase ocorreu até que eu concluísse a oitava série e, no ano seguinte, fui convocado para servir ao exército. Foi um ano de muito aprendizado e muita prática, além de desenvolvimento físico e outras habilidades inerentes às funções, mas lidar com autoritarismo e hierarquia sempre foi um fator complicador para mim e não quis dar continuidade à carreira militar.

Depois que sai do ensino médio, procurei um curso técnico, pois ainda não tinha em mente qual carreira iria seguir; voltei a trabalhar por um tempo na empresa Em que meu pai ainda trabalhava, mas, no segundo ano do curso técnico em informática, consegui um estágio como digitador no Banco do Brasil onde fiquei por um ano. Ao terminar o período de estágio, consegui um trabalho na associação do Banco do Brasil como auxiliar de escritório e terminei meu curso técnico.

Nesse período, meu irmão, que é um ano mais novo do que eu, terminou a quarta série em uma escola especial. Daniel é surdo moderado, com um resíduo auditivo em um dos

ouvidos. Ao sair da escola especial, ele foi encaminhado para uma escola municipal, para dar continuidade aos seus estudos e foi nesse momento que comecei a perceber o quanto a falta de uma educação em língua de sinais interferia em seu aprendizado. Na escola especial, ele conseguiu desenvolver a fala de forma razoável, pois a abordagem educacional na época era o oralismo[3], mas encontrou grandes obstáculos para dar continuidade aos seus estudos, devido aos recursos, práticas e metodologias utilizadas em escolas regulares. Para Silva (2001, p. 20),

> Nesse cenário, tem-se a fabricação de um currículo que reflete uma forma hegemônica de representar essas pessoas, nos espaços escolares e fora deles, criando tensões entre os grupos. No caso da educação dos surdos, o currículo faz parte de práticas educativas e é efeito de um discurso dominante nas concepções pedagógicas dos ouvintes. Estas ações materializam-se na afirmação de que o currículo é um espaço contestado de relações de poderes/saber, o que significa dizer que, nas práticas escolares, estas questões estão literalmente veiculadas, não sobre uma oposição, mas em uma ordem necessária.

Surgidas as primeiras dificuldades em sala de aula e mediante às reclamações do meu irmão, comecei a buscar caminhos para ajudá-lo em sua progressão na escola, para que tivesse a oportunidade de conhecer a língua de sinais que, até o momento, não era utilizada nas escolas, mas somente pelos surdos em ambientes não formais. Não tinha, até o referido momento, o conhecimento do *status* linguístico dessa língua. Na verdade, nesse contexto, muitas pessoas não concebiam que a língua de sinais,

> É uma língua natural, com gramática própria e, por ser visual/espacial, é adquirida sem dificuldades pelas pessoas surdas. A aquisição da língua de sinais permitirá à criança surda, além do desenvolvimento linguístico, o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e sócio afetivo-emocional. Permitirá também o desenvolvimento de identificação com o mundo surdo, um dos dois mundos aos quais ela pertence (Pereira; Vieira, 2009, p. 64).

Diante de todas as dificuldades dos Surdos e já com uma atuação como intérprete de Libras, optei por fazer a faculdade de Letras, acreditando que poderia auxiliar os surdos no entendimento da Língua Portuguesa, pois, até o momento, percebia que esse era o maior desafio para os discentes surdos matriculados nas escolas regulares. Essa construção destaca a relevância da observação de Grannier (2002, p. 50) em relação ao contexto atual, "a alfabetização de surdos (em português) é uma questão complexa e, dependendo do grau de

---

[3] Abordagem de educação de surdos que enfatiza o uso da língua oral como principal meio de comunicação e aprendizado, buscando integrar os surdos à comunidade ouvinte. Em vez de usar a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o oralismo foca no desenvolvimento da fala, leitura labial (oralização) e treino auditivo.

surdez do aprendiz, varia na duração do processo e na sua facilidade/dificuldade". Ainda segundo a autora:

> Como o surdo (quase) não tem acesso ao português oral, dificilmente se poderia falar em "passagem para a grafia do português" ou "alfabetização em português". Para o surdo, a forma escrita do português é o único português ao qual ele tem acesso e não é, como para os ouvintes, uma representação alfabética da língua portuguesa que ele tenha aprendido anteriormente. [...]. A aprendizagem dessa língua corresponde a aprender uma língua muito diferente da sua e ao mesmo tempo decifrar um sistema de símbolos sem conhecer o valor de seus elementos constitutivos. As letras, para o surdo, perdem o seu sentido de representar unidades sonoras (Grannier, 2002, p. 50).

Terminando a graduação, pude perceber que ainda não possuía as ferramentas necessárias para ensinar o Português para surdos, visto que grande parte das escolas públicas não reconhecia o aluno surdo como um sujeito dotado de direitos educacionais e nem linguísticos. Na realidade o que se via nos espaços educacionais era a definição e a organização de uma escola não reconhecedora da diversidade.

Com a abertura dos cursos de Letras/Libras, tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos em tradução e interpretação de Libras, por meio do Bacharelado oferecido na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, me dediquei a esse segundo curso superior, o qual me trouxe novos aportes teóricos e metodológicos para o redimensionamento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos na escola regular e possibilitou que novos conhecimentos somassem ao meu interesse anterior pelo português como segunda língua para surdos.

Minhas experiências como professor ou ensaios nessa área começaram na igreja da qual eu participava, onde atuei em algum momento como professor de adolescentes na Escola Bíblica Dominical. Em outra oportunidade, depois de terminar o curso de datilografia, comecei a atuar como professor e a formar outros professores para darem aula e cheguei a atuar em várias turmas, inclusive substituindo professores do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em suas férias. Não tinha em mente seguir a profissão de professor, mas fui caminhando e tomando gosto pelo ensino.

Durante minha trajetória, atuei com a coordenação e oficinas de Libras – Língua de Sinais Brasileira; fui responsável durante dois anos pela coordenação do curso de Libras da Secretaria do Estado de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora; realizei também oficinas para a Prefeitura Municipal de Juiz de Fora e, com essas experiências, foram abertas as portas para a tutoria da disciplina de Libras na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, a partir da qual pude viajar para vários polos para ministrar aulas presenciais da disciplina. Foi como tutor

que tive meu primeiro contato com a educação universitária e minha primeira atuação na Educação a Distância (EaD).

A experiência de mediar as disciplinas me trouxe o conhecimento da estrutura das aulas e conhecimentos práticos com alunos da graduação. Essas aulas me levaram a repensar meus objetivos e comecei então a direcionar minhas atividades para a docência, conforme explica Kenski (2012, p. 90),

> O professor, em um mundo em rede, é um incansável pesquisador. Um profissional que se reinventa a cada dia, que aceita os desafios e a imprevisibilidade da época para se aprimorar cada vez mais. Que procura conhecer-se para definir seus caminhos, a cada instante.

No ano de 2007, fui convidado a lecionar Libras na Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e comecei com aulas no curso de Pedagogia, Educação Física, Fisioterapia; também ministrei aulas de Português para o curso de Psicologia, além de introdução a Comunicação para alunos do curso de Pedagogia, atuando nesta universidade até 2016. Também comecei a lecionar Libras em 2009 para a Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora (SUPREMA) tendo permanecido nela até 2015 quando passei no concurso como intérprete na Universidade Federal de Lavras (UFLA).

Em 2019, fui convidado para realizar a interpretação de um mestrado em Rosário – Argentina, na Universidade Nacional de Rosário. O convite veio do Instituto Mineiro de Educação Superior (IMES) de Governador Valadares/MG. Além de interpretar, ganhei uma bolsa para também realizar o mestrado. Começamos, eu e mais dois Surdos o mestrado com um grupo de professores de Juiz de Fora sendo um deste meu irmão Daniel. Em 2020 terminamos as disciplinas e iríamos defender, mas a pandemia fez com que adiássemos a defesa. Com a abertura da cidade pós Covid-19, estamos negociando o retorno e a defesa.

Em 2017, a UFLA foi selecionada como polo de apoio presencial do curso de graduação em Pedagogia Bilíngue e, em 2018, iniciei minha atuação como coordenador do polo. Essa atuação que se estende até a data da escrita deste texto foi o motivo pela escolha do tema desta pesquisa. Durante o desenvolvimento do curso, várias percepções foram sendo desenvolvidas. O contato com os alunos nas aulas presenciais evidenciava as dificuldades e reclamações com relação à metodologia e as dificuldades com a EaD. Também surgiram nesse cenário as dúvidas a respeito da área de atuação, sendo essa confundida com a pedagogia tradicional e um desconhecimento inicial da área da educação de surdos, que durante a graduação foram sendo esclarecidas.

Com a formatura dos primeiros alunos, surge novamente a dúvida de possíveis espaços de atuação, uma vez que a educação de surdos ainda era trabalhada dentro da perspectiva da educação especial, uma vez que a modalidade bilíngue para surdos só foi regularizada na LDB em 2021. As escolas e secretarias de educação da região, até então, desconheciam o profissional bilíngue, sendo as chamadas para atuação, somente para intérpretes de Libras, professores de apoio e professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta caraterística de educação de surdos está mais presente nos municípios menores e longe de grandes centros urbanos, os quais já possuem projetos que reconhecem as especificidades dos alunos surdos e buscam por profissionais com saberes na área bilíngue.

A partir da função de coordenador do polo, me deparei com inúmeros questionamentos dos discentes em relação ao conteúdo, ao prazo das disciplinas, à organização da matriz curricular, dos estágios obrigatórios e das avaliações, atuação dos tutores e dos professores. Diante desse quadro e com a possibilidade de realizar o mestrado, o tema emergiu e se concretizou dentro da oferta do programa de mestrado da UFLA na área da Educação.

2 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o percurso de egressos durante seus anos de formação e sua trajetória oferecida pelo curso de Pedagogia a distância dos treze polos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), investigando a percepção desses alunos em relação ao projeto pedagógico do curso, identificando os seus limites e as suas potencialidades. A partir das análises, tentamos propor ações para contribuir com a qualidade da formação continuada dos egressos e professores no curso, por meio do produto educacional oriundo dessa pesquisa. A questão chave deste trabalho é: a partir da perspectiva de egressos, que aspectos foram indicados como significativos para o processo de formação profissional no âmbito do curso de Pedagogia à distância ofertado nos polos em parceria com o INES?

Entendemos que as perspectivas de egressos podem ser consideradas essenciais para analisarmos a formação desses professores na percepção deles próprios. Compactuamos com a ideia de Teixeira (2015) que afirma que a opinião de um egresso é uma ferramenta importante para o acompanhamento da trajetória de carreira, das competências adquiridas durante os cursos de graduação e da visão geral do mercado de trabalho. É também uma ferramenta fundamental para a melhoria da instituição como um todo. Essa visão poderá lançar luz para diferentes aspectos da formação de professores surdos, tais como: currículos, métodos, avaliações, gestão, dentre outros.

Segundo Gatti (2012), a formação inicial de professores é fundamental, pois estabelece as bases necessárias para que esses profissionais possam exercer sua atividade educativa de maneira eficaz. Além de contribuir para a constituição de sua profissionalidade, essa formação inicial também é crucial para a continuidade de sua profissionalização. Quando bem estruturada, ela permite que a formação em serviço e os processos de educação continuada possam focar no aperfeiçoamento dos professores, em vez de servir como um remédio para uma formação anterior insuficiente. Entendemos, assim, que a visão do egresso pode corroborar para o aperfeiçoamento do curso, a saber, suas metodologias, organização, dentre outros.

Existe na educação um conjunto de parâmetros e ferramentas voltados para a avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES); essas ferramentas são reconhecidas e as IES devem acompanhar os seus egressos em seu percurso formativo e profissional, relacionado aos conhecimentos apreendidos e consolidados ao longo dos seus cursos. Sendo a avaliação institucional um indicador de diagnóstico, sobretudo na análise da informação prestada pelos egressos (parâmetro do Ministério da Educação), a maioria das IES não possui informações

sobre o acompanhamento dos egressos (Brasil, 2015). Sendo assim, salientamos a importância desta pesquisa para contribuir com essa lacuna detectada.

O curso de Pedagogia, foco da pesquisa realizada, possui ênfase em Educação de Surdos, além de ter sido pensado para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos sinalizadores. Esse pressuposto trouxe à baila a carência de profissionais qualificados para atuar nas especificidades desses alunos e com os respaldos legais, novos contextos e perfis profissionais precisaram ser criados.

A educação de surdos no Brasil passou a contar com importantes marcos legais que fortalecem os princípios de inclusão, acessibilidade linguística e respeito à singularidade linguística e cultural da comunidade surda. Dentre esses marcos, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), estabelecida pela Lei nº 13.146/2015.

O PNE, ao apresentar diretrizes e metas para a educação nacional no período de 2014 a 2024, dedica especial atenção à universalização do acesso à educação básica para pessoas com deficiência, incluindo os surdos. A Meta 4 do plano visa garantir que a população de 4 a 17 anos com deficiência tenha acesso à escola e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino. No entanto, reconhece-se a necessidade de estratégias específicas para a efetiva inclusão de estudantes surdos.

Dentre essas, destaca-se a previsão da oferta da educação bilíngue, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda. Essa medida implica não apenas na adaptação curricular, mas também na formação de professores proficientes em Libras e capacitados para atuar em contextos bilíngues, além da disponibilização de recursos didáticos adequados e estruturas físicas acessíveis (BRASIL, 2014).

Complementando esse cenário, a LBI reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis, com igualdade de condições e oportunidades. A legislação estabelece que é dever do Estado garantir o aprendizado de estudantes com deficiência em ambientes inclusivos, respeitando suas especificidades e assegurando os apoios necessários. Em relação aos surdos, a LBI considera a Libras como meio legal de comunicação e expressão, assegurando seu ensino, o uso de intérpretes e a promoção de ambientes educacionais bilíngues quando necessário (BRASIL, 2015).

Esses dispositivos legais representam um avanço significativo no reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural, e não como uma deficiência a ser corrigida. A partir deles, consolidam-se políticas que valorizam a identidade surda e a educação bilíngue

como caminho legítimo para a aprendizagem, o que exige também investimentos na formação inicial e continuada de professores, com foco na Libras, na pedagogia bilíngue e nas práticas inclusivas.

Com a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002) e o Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005) houve o reconhecimento e a legitimação do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a determinação de que a educação de surdos pode ocorrer em dois espaços distintos: escolas de educação bilíngue para alunos surdos e escolas comuns que recebem alunos ouvintes e surdos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, consolidou diretrizes orientadas pela valorização da inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em classes comuns da rede regular de ensino. Fundamentada no princípio do direito à educação para todos, a política estabelece que a escolarização de alunos público-alvo da educação especial deve ocorrer, preferencialmente, nas escolas comuns, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar e suplementar, de forma articulada com o ensino regular (BRASIL, 2008).

Entretanto, quando se trata da educação de surdos, essa diretriz tem sido alvo de críticas e problematizações, especialmente por parte da comunidade surda e de pesquisadores da área da surdez e da educação bilíngue. A principal tensão diz respeito ao fato de que a política de 2008 adota uma concepção inclusiva generalista, que não reconhece adequadamente as especificidades linguísticas e culturais da população surda. Ao priorizar o modelo de inclusão em classes comuns sem garantir o direito à educação bilíngue — com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a língua portuguesa como segunda, na modalidade escrita — a política contribui para a invisibilização da identidade surda como diferença, e não como deficiência (Skliar, 1998; Quadros, 2019).

Outro ponto crítico refere-se à ausência de diretrizes claras sobre a oferta de escolas e classes bilíngues, que historicamente têm representado espaços fundamentais para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social de estudantes surdos. Ao não reconhecer oficialmente a importância desses espaços, a política acaba por deslegitimar práticas pedagógicas que valorizam a Libras como língua de instrução, além de ignorar as demandas por formação docente específica e a produção de materiais didáticos bilíngues. Nesse sentido, diversos autores apontam que o modelo proposto pela política de 2008 reproduz uma perspectiva audista, isto é, centrada em uma lógica ouvinte de ensino, que não contempla a singularidade da experiência surda (Strobel, 2009; Sá, 2012).

Além disso, a política não contempla de forma adequada a formação de professores bilíngues e especializados em educação de surdos, limitando-se a orientações voltadas à formação de professores do AEE e da escola regular. Essa lacuna compromete a efetividade do processo de escolarização dos surdos, já que a presença de profissionais fluentes em Libras e com domínio das práticas pedagógicas bilíngues é essencial para garantir o acesso equitativo ao conhecimento (Quadros; Schmiedt, 2006).

Diante dessas críticas, movimentos da comunidade surda e pesquisadores da área passaram a reivindicar uma política educacional que reconhecesse a educação bilíngue de surdos como modalidade própria de ensino. Essa demanda foi parcialmente atendida com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) para incluir expressamente a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, com Libras como primeira língua e português como segunda língua. A nova legislação também reforça a necessidade de formação de professores bilíngues, a organização de escolas bilíngues e a produção de material pedagógico adequado (BRASIL, 2021).

Portanto, embora a Política Nacional de Educação Especial de 2008 tenha representado um avanço no campo da inclusão, no que diz respeito à educação de surdos ela revela importantes limitações. Ao desconsiderar a dimensão linguística e cultural da surdez, a política incorre no risco de promover uma inclusão que, na prática, pode resultar em exclusão linguística e pedagógica. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para os surdos passa necessariamente pelo reconhecimento da Libras como língua de instrução e da educação bilíngue como caminho legítimo de aprendizagem.

No ano 2021, foi sancionada a Lei 14.191 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 própria, antes incluída como parte da educação especial. Entendemos como educação bilíngue aquela que tem a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda.

Nesse sentido, a modalidade de ensino prevista na lei deve iniciar-se na Educação Infantil e se estender ao longo da vida, com o oferecimento de serviços de apoio educacional especializado pelas escolas, atendendo às especificidades linguísticas dos alunos surdos, sendo escolha dos pais a inserção de seus filhos em escolas regulares ou bilíngues.

A lei prevê ainda professores bilíngues com formação adequada em nível superior, além de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos. Destacamos, assim, mais uma vez, a importância do estudo em tela.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), ao ser alterada pela Lei nº 14.191/2021, institui a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade própria de ensino, o que reforça a necessidade de uma formação docente específica para atender às demandas dessa comunidade. Embora a LDB não estabeleça regras detalhadas sobre a formação dos profissionais, ela cria um marco legal que obriga os sistemas de ensino a garantir que os professores tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e compreendam as particularidades da bimodalidade, ou seja, o uso simultâneo da Libras e da língua portuguesa, falada e escrita. Essa exigência implica em uma formação que vá além da capacitação técnica, contemplando aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos fundamentais para assegurar uma educação de qualidade e inclusiva para os estudantes surdos, conforme os princípios de equidade e respeito à diversidade linguística presentes na legislação educacional brasileira.

Nesse sentido, gera-se impactos diretos e significativos na formação de professores. Os currículos dos cursos de licenciatura e das formações pedagógicas precisarão ser revistos para contemplar conteúdos sobre Libras, bilinguismo, mediação e práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino de e para surdos. Isso implica em uma reestruturação nas Instituições de Ensino Superior (IES), que passam a ser pressionadas a criar ou adaptar seus cursos, tanto na graduação quanto na pós-graduação, visando preparar profissionais capazes de atuar de forma competente nesse contexto.

Além disso, políticas públicas e editais passam a contar com base legal sólida para priorizar a formação e valorização de docentes bilíngues, abrindo espaço para a ampliação de programas de capacitação continuada, apoio tecnológico e oferta de materiais didáticos específicos. Trata-se de um avanço que fortalece a promoção da equidade e da inclusão educacional, conforme previsto na legislação brasileira.

Lacerda (1998) defende que o bilinguismo, na área da educação de surdos, propõe um espaço efetivo para que a língua de sinais seja utilizada no trabalho educacional, propondo que sejam ensinadas duas línguas à criança surda: a língua de sinais, por lhe ser de aquisição espontânea e a língua oficial do país (no caso do Brasil, a Libras e a, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa respectivamente). Nesse sentido, ao sinalizar, a criança poderá desenvolver sua competência e a capacidade linguística que irá lhe auxiliar na aprendizagem de L2 (segunda língua), tornando-se bilíngue.

A criação do Curso de Pedagogia na modalidade a distância, vem corroborar com o cumprimento das normativas relativas à Educação de Surdos existentes àquela época (2018), uma vez que a formação de professores bilíngues só era ofertada por meio da licenciatura em Letras/Libras a distância ou presencial, ou pela Pedagogia Bilíngue presencial oferecida pelo

INES. Segundo Moreira e Fernandes (2013), o trabalho pedagógico bilíngue na educação superior tem ocorrido de modo limitado desde o ingresso do estudante na IES por meio de vestibular.

A proposição de uma educação bilíngue para surdos e seus desdobramentos político-pedagógicos ainda são fenômenos novos no cenário educacional brasileiro. Desde a década de 1990 que essa nova concepção de educação de surdos vem sendo considerada no universo das políticas públicas brasileiras em virtude da pressão dos movimentos sociais e da crescente produção de pesquisas, sobretudo nas áreas da linguística, linguística aplicada e educação.

No contexto do curso, o desenvolvimento da educação *online,* pano de fundo desta pesquisa, fundamenta-se de acordo com o PPC em uma metodologia dialógica, na construção coletiva do conhecimento e na constante relação texto-hipertexto/contexto. Nessa modalidade, conforme Galasso (2013, p. 66), "a mediação ocorre através de uma base tecnológica digital, a cuja linguagem o homem recorre para se comunicar." E, "as tecnologias, com suas interfaces interativas, potencializam a participação conjunta de alunos e professores na construção de conteúdos de aprendizagem, ou seja, em um processo autoral" (Ricardo; Vilarinho, 2012, p. 4).

Por isso, tendo em vista tais considerações, entendemos que as perspectivas de egressos podem ser consideradas essenciais para analisarmos a formação desses professores na perspectiva deles próprios. Para Dazzani e Lordelo (2012, p. 18), "a pesquisa com egressos tem se mostrado um recurso metodológico extremamente rico, mesmo que complexo e repleto de dificuldades específicas". Segundo os autores, essas pesquisas nos apresentam uma importante fonte de informação que possibilita compreender o alcance, os efeitos e as consequências do processo educativo.

O percurso metodológico recaiu na escolha pelo tipo de pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, utilizando como instrumento de geração de dados a análise de questionários aplicados aos egressos do curso de Pedagogia a distância ofertado nos treze polos em parceria com o INES, levantando as suas percepções com relação à trajetória no curso de formação, a partir de suas vivências, e permitiu que manifestassem sentimentos, opiniões e concepções a respeito dos limites e das potencialidades percebidos. Ainda foi realizada a análise documental, a partir do estudo dos documentos concernentes ao curso para identificar e compreender o perfil do egresso definido por eles. A análise documental (Bardin, 1977) é, portanto, uma fase preliminar de constituição dos dados para pesquisa. A análise de conteúdo foi a estratégia utilizada para tratamento dos dados, a partir da construção de categorias de análises, tomando por base as respostas aos questionários, a consulta aos documentos e o referencial teórico da pesquisa.

Sendo assim, este trabalho foi organizado da seguinte maneira: no capítulo 2, intitulado "Aproximação com o tema da pesquisa: retrato dos egressos na literatura" , apresentam-se os resultados do estudo exploratório para aproximação da temática, a partir do levantamento de artigos que permitem refletir sobre pesquisas realizadas com egressos na educação a distância; o capítulo 3 – "Discussão Teórica sobre A pedagogia no Brasil, Cursos de Pedagogia/INES, Saberes Docentes, Educação Bilíngue e O perfil do Pedagogo Bilíngue" – aborda a discussão teórica que alicerça as análises; no capítulo 4, discorre-se sobre o percurso metodológico da pesquisa, apresentando o perfil dos egressos e os pontos favoráveis e os negativos e, por fim, são tecidas as considerações finais do estudo.

3 APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA: RETRATO DOS EGRESSOS NA LITERATURA CIENTÍFICA

Para esse o estudo exploratório foi construído um *corpus* contendo artigos que permitissem refletir a respeito de pesquisas realizadas com egressos na educação a distância. O levantamento dos artigos foi feito no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foi selecionado por ser um local confiável, relevante e com qualidade para pesquisadores e por ter o selo de aprovação da Coordenação do curso de Pedagogia, sendo um site atualizado com foco em pesquisas acadêmicas.

Os termos de busca utilizados no levantamento foram: "egressos"; "egressos *and* educação a distância", sem restrições de temporalidade. Ao utilizarmos somente o termo egresso, a pesquisa resultou em 4089 produções e, para refinar a pesquisa, acrescentamos o indexador educação a distância, obtendo-se uma amostra de 55 artigos que passaram pela leitura do título e do resumo, sendo excluídos aqueles que não atendiam ao escopo da pesquisa.

Os critérios de exclusão para a pesquisa foram definidos da seguinte forma: foram excluídos 23 artigos que não tratavam de cursos de graduação, incluindo cursos de extensão, cursos profissionalizantes, mestrados, doutorados, cursos de curta duração, formação continuada e foco em gestão. Também foi excluído um artigo com foco em ferramentas digitais e 12 artigos que não abordavam o campo da educação. Artigos com foco em tutores e não nos estudantes foram excluídos, totalizando 3 (três) artigos, assim como 3 (três) artigos que tratavam da inserção no mercado de trabalho, já que o foco da pesquisa está na perspectiva do egresso sobre a sua formação no curso de graduação. Além disso, foram excluídos 2 (dois) artigos com *links* não disponíveis e 1 (um) artigo repetido.

Após a leitura integral e a análise qualitativa do conteúdo foram selecionados 10 artigos para compor o corpus da revisão. Esses artigos foram categorizados em três temas principais: (3.1) a avaliação dos egressos sobre o curso, incluindo experiências de aprendizagem e formação acadêmica; (3.2) a análise das percepções sobre a qualidade do ensino, abrangendo percepções e avaliações; e (3.3) o papel do curso na formação da trajetória profissional dos egressos. Essas categorias proporcionam uma estrutura clara para a análise teórica dos diferentes aspectos abordados na dissertação, permitindo uma organização sistemática das informações e uma abordagem crítica e reflexiva sobre o tema estudado.

Quadro 1- Apresentamos os artigos selecionados.

(Continua).

Nº	NOME	AUTOR	ANO	OBSERVAÇÃO
1	Perfil E Destino Ocupacional De Egressos Graduados Em Ciências Biológicas Nas Modalidades A Distância E Presencial	Dirceu Esdras Teixeira Luiz Carlos Dos Santos Ribeiro Keila Mara Cassiano Masako Oya Masuda Marlene Benchimol	2014	Evidenciar A Percepção Dos Egressos De Cursos De Ciências Biológicas Como Indicador De Avaliação Institucional
2	Avaliação Institucional Em Ciências Biológicas Nas Modalidades Presencial E A Distância: Percepção Dos Egressos	Dirceu Esdras Teixeira Luiz Carlos Dos Santos Ribeiro Keila Mara Cassiano Masako Oya Masuda Marlene Benchimol	2015	Evidenciar A Percepção Dos Egressos De Cursos De Ciências Biológicas Como Indicador De Avaliação Institucional.
3	Egressos: Um Panorama Da Trajetória Dos Egressos Em Educação Do INES	Marcia Moraes Bruno Galasso Ricardo Januário Dirceu Esdras	2018	Analisar A Evolução Da Carreira E Os Resultados Académicos Dos Alunos.
4	Avaliando Os Cursos De Licenciatura A Distância Da UFMS: O Que Dizem Os Egressos	Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro Mirian Lange Noal Patrícia Graciela Da Rocha	2018	Apresenta Percepções Dos Egressos Dos Cursos De Licenciatura EAD da UFMS.

Quadro 1- Apresentamos os artigos selecionados.

(continuação).

Nº	NOME	AUTOR	ANO	OBSERVAÇÃO
5	Formação De Professores Na Modalidade A Distância: Perfil Dos Egressos, Permanência Em Um Curso De Educação Física	Dennia Pasquali Roberto Pereira Furtado Ari Lazzarotti Filho	2018	Identificar O Perfil Dos Estudantes Que Permaneceram No Curso De Licenciatura Em Ed, Modalidade EAD, Os Saberes Significativos Desenvolvidos Desta Formação.
6	A Formação Do Pedagogo Na Educação A Distância: Alguns Dilemas E Possibilidades	Adriana Regina De Jesus Santos José Alexandre Gonçalves Rogério Da Costa	2018	Compreender O Perfil Da Formação Do Pedagogo E Conhecer As Diferenças De Intencionalidade Em Relação A "Objetivos" E "Perfil De Egresso" Analisar As Percepções Dos Acadêmicos Em Relação A Sua Formação No Que Tange Ao Compromisso Ético-Profissional
7	Docência Na Educação A Distância: Abordagem Sobre O Perfil Profissional	Andrea Karla Ferreira Nunes Alice Virginia Brito De Oliveira Rosimeri Ferraz Sabino	2018	Delimitar Os Elementos Distintivos Da Representação Docente Para A Educação A Distância
8	Licenciatura em Matemática A Distância & Tecnologias Digitais: Percepções De Egressos, Tutores E Professores.	Carla Denize Ott Felicher Vanderlei Fomer	2019	Analisar A Percepção De Egressos, Tutores E Professores De Um Curso De Licenciatura.
9	Desdobramento Da Política De Educação Superior Para A Formação Do Docente De Libras	Kate Mamhy Oliveira Kumada Rosângela Gavioli Prieto	2019	Identificar E Analisar Desdobramento De Políticas De Educação Superior Curso De Formação De Professores De Libras

Quadro 1- Apresentamos os artigos selecionados.

(conclusão).

Nº	NOME	AUTOR	ANO	OBSERVAÇÃO
10	Egressos Do Curso De Pedagogia No Brasil: Uma Análise De Inserção Profissional E Da Mobilidade Social A Partir De Marcadores Sociais De Diferença	Arthur Gehrke Martins Andrade Alexandre Dal Molin Wissmann Jhony Pereira Moraes Jair Jeremias Junior	2020	Analisar A Inserção Profissional E A Mobilidade Social De Egressos Dos Cursos De Pedagogia Do Brasil

Fonte: Adaptado de Portal Capes (2024) organizado pelo autor (2025).

Dessa forma, a construção deste corpus de análise possibilitou uma visão abrangente e atualizada da produção científica que discute a trajetória de egressos na modalidade de educação a distância, especialmente no que se refere aos cursos de graduação. A categorização temática dos artigos selecionados permitiu organizar os principais focos de investigação presentes na literatura, criando subsídios relevantes para o aprofundamento teórico da presente pesquisa. A seguir, será discutida a primeira categoria identificada — a avaliação dos egressos sobre o curso, com ênfase nas experiências de aprendizagem e na formação acadêmica vivenciada por esses sujeitos.

3.1 Avaliação dos Egressos sobre o curso: Experiências de Aprendizagem e Formação Acadêmica.

A pesquisa dos autores Moraes, Galasso, Janoario e Esdras (2018) trouxe a importância do acompanhamento de egressos para avaliação dos cursos e formação dos discentes na educação superior. Segundo eles, a educação brasileira possui uma série de ferramentas para avaliar a formação dos alunos em cursos superiores, dentre elas o acompanhamento de egressos e seu percurso, avaliando sua trajetória profissional e os conhecimentos adquiridos durante a graduação.

Os autores destacam que a importância desse acompanhamento nem sempre é percebida pelas instituições que acabam perdendo o contato com alunos formados e informações que podem definir estratégias para um melhoramento do curso e a formação oferecida, assim como as competências adquiridas e suas aplicações no mercado de trabalho. Esse acompanhamento

pode proporcionar para as instituições de ensino superior um aprendizado sobre quais mudanças podem ser implementadas para preparar os graduandos para exercerem atividades de qualidade na área escolhida para atuar.

Conforme relatado pelos autores, estudos apontam que poucas instituições fazem uso dos dados de acompanhamento de egressos para acompanhar e melhorar os cursos, não tendo um indicador de desempenho para avaliar o padrão da formação oferecida. Os dados do censo 2015 no Ensino Superior evidenciam um número crescente de instituições de ensino superior oferecendo novos cursos de graduação e pós-graduação, mas poucas coletam informações para estabelecer um acompanhamento dos egressos.

O texto aponta que, desde 2004, por meio da Lei nº 10.861/2004 (Brasil, 2004), foi incluída a avaliação de cursos e suas diretrizes pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) com a finalidade de promover uma política de educação superior, sendo a opinião dos egressos uma ferramenta vital para o acompanhamento de suas trajetórias profissionais, das competências adquiridas ao longo do curso de graduação e do panorama desses egressos no mercado de trabalho. A importância de acompanhamento de egressos é também destaque na Ferramenta de Avaliação Institucional Externa, que subsidia o credenciamento e o reconhecimento, recredenciamento das instituições.

Moraes, Galasso, Janoario e Esdras (2018) ainda afirmam que o INES oferece um curso presencial de pedagogia, a licenciatura em pedagogia é um dos dez cursos de graduação mais procurados no Brasil, tanto nas faculdades privadas quanto nas federais e nas estaduais.

Segundo eles, o Curso de Pedagogia do INES é um curso bilíngue (Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) formando educadores para atuar com a população surda brasileira. Esta pesquisa teve como objetivo, dentre outros, traçar as dificuldades que os egressos enfrentaram e suas aspirações ao longo do curso.

A pesquisa de Moraes, Galasso, Janoario e Esdras (2018) foi de caráter exploratório, usando métodos qualitativos e quantitativos com alunos que se formaram em Pedagogia no INES. Foi utilizado um questionário online com perguntas objetivas de múltipla escolha e dissertativas. Dentre as perguntas feitas, buscou-se saber o porquê da escolha do curso e os principais obstáculos encontrados no curso. As respostas dos egressos foram analisadas e organizadas em categorias e por uma análise de conteúdo.

Os dados coletados permitem uma visão da trajetória dos egressos, sendo que algumas perspectivas apontam para a urgência de se implementar uma política de acompanhamento dos egressos efetiva e duradoura, transformando-as em políticas públicas efetivas.

No contexto da pesquisa Teixeira, Ribeiro, Cassiano, Masuda e Benchimol (2015),

acrescenta-se uma perspectiva adicional à análise anterior. Os autores evidenciaram a importância da opinião do egresso para o acompanhamento da trajetória profissional do aluno graduando, das competências adquiridas e do panorama de percepção de atuação no mercado de trabalho, sendo também uma ferramenta para melhoria da própria instituição. Expuseram informações quanto à eficácia e a validade do ensino a distância, pois há desconfiança a respeito da qualidade e seriedade dos cursos de qualificação dos profissionais formados.

Segundo eles, é imprescindível ouvir o que os ex-alunos têm a dizer sobre a instituição, as dificuldades e as críticas ao sistema, para que os cursos possam se posicionar e promover mudanças e aprimoramento. A avaliação institucional pode ser um fator indispensável de diagnóstico, pois o egresso pode apontar quais mudanças inovadoras precisam ser implementadas para assegurar o preparo dos formandos para o mercado de trabalho. Destacam ainda que poucos são os trabalhos que mostram a percepção dos egressos como indicador de avaliação institucional. Poucas são as informações sobre os egressos nos cursos de Pedagogia a distância e não foram encontrados estudos que evidenciam a percepção de egressos como indicador de avaliação institucional formados na modalidade a distância.

Essa pesquisa aponta que houve a pretensão de dar um passo em direção à inovação nos cursos à distância, analisando a percepção de egressos de diversos polos nessa modalidade. Trata-se, possivelmente, de um estudo inédito em nosso país, considerando que ainda persistem dúvidas quanto à aplicabilidade e à qualidade do ensino a distância. Ouvir os alunos egressos sobre as dificuldades enfrentadas, as críticas ao sistema, bem como os benefícios e conhecimentos adquiridos, contribui para o reposicionamento das instituições, permitindo que promovam mudanças significativas e aprimorem continuamente seus cursos.

Teixeira, Ribeiro, Cassiano, Masuda e Benchimol (2015) utilizaram em sua pesquisa um questionário *online*, com perguntas multi opcionais e uma questão dissertativa, sendo informados por *e-mail* aos egressos os compromissos de sigilo de todos os dados pessoais. O questionário foi enviado para listas de e-mail do ambiente virtual ou por redes sociais. Optou-se por essa forma de pesquisa, pois os elementos se encontram dispersos geograficamente e a coleta via *e-mail* representa vantagem para a coleta em relação à entrevista pessoal. Destacam-se também, nessa forma de pesquisa, a possibilidade de controle do tempo da pesquisa, a garantia de anonimato do entrevistado e o baixo custo.

As informações obtidas por meio da pergunta dissertativa foram tratadas quantitativa e qualitativamente, através da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009).

Segundo os autores, a importância dos egressos na avaliação institucional das diferentes

modalidades de ensino foi compreendida por meio da análise dos dados coletados, pois esse é um público detentor de uma visão da instituição. Os alunos egressos se auto classificam como bons alunos, dedicados e envolvidos nas atividades do curso.

Os pesquisadores apontam para a necessidade de que outros estudos semelhantes sejam realizados em outros contextos e repetidos no tempo, para mapearmos os pontos positivos e negativos, possíveis padrões ou fatores globais e locais.

Outro artigo analisado foi sobre a pesquisa de Felcher e Folmer (2019). Esses autores desenvolveram um estudo qualitativo cujo objetivo foi apresentar e analisar percepções de egressos, tutores e professores de um curso de licenciatura em Matemática sobre tecnologias digitais. Os autores discutiram também sobre a importância das tecnologias digitais no ensino de Matemática. Foram feitas entrevistas semiestruturadas, realizadas pelo WhatsApp, com treze participantes pertencentes a um curso de licenciatura em Matemática a distância.

Apesar de o foco dos autores está na percepção dos egressos sobre o uso da tecnologia, essa pesquisa nos auxiliou a perceber a importância da educação a distância e o espaço que ela ocupa na sociedade. a EaD democratiza a possibilidade de vagas no ensino superior e possui certa jovialidade embora possamos perceber um aumento significativo de procura de alunos com uma idade superior aos 30 anos, como possibilidade para formação em um curso superior. Também abordam possibilidades que a internet abriu para os cursos à distância, mudando a forma de pensar e fazer EaD. O estudo nos traz uma reflexão a partir do ponto vista dos egressos bem como sobre o uso das tecnologias digitais, o acesso à tecnologia e a programas de formação de professores. Tal contribuição pode favorecer significativamente a atuação docente, ampliando sua preparação e capacitação para o uso didático das tecnologias.

Embora esta dissertação não contemple diretamente a opinião de tutores e professores do curso, o artigo analisado propõe refletir sobre suas percepções, o que abre espaço para novas investigações futuras, com foco nos mediadores e docentes envolvidos na formação oferecida, possibilitando um olhar ampliado sobre a prática pedagógica na educação a distância.

Os autores chegaram à conclusão de que as tecnologias digitais modificam a vida dos usuários, mas no ensino e aprendizagem o uso é mais restrito por causa da formação dos professores, sendo necessário que o docente compreenda a importância da tecnologia como potencialidade no ensino e na aprendizagem.

A pesquisa de Kawamoto Kanashiro, Noal e Rocha (2018) desenvolveu um estudo de natureza quantitativa e qualitativa, utilizando um instrumento de coleta de dados misto, questões objetivas e possibilidades fechadas de respostas que geraram gráficos estatísticos e questões subjetivas. O questionário *on-line* foi enviado por e-mail e pelo *Moodle* e

compartilhado um *link* no grupo de egressos no Facebook, com alunos das licenciaturas, dentre eles, os do Curso de Pedagogia.

As autoras ressaltam que a modalidade a distância não diminui possibilidades, mas amplia várias formas de linguagem que podem ser utilizadas (escrita, oral, imagética, audiovisual etc.). Nessa modalidade propicia aos alunos trabalhadores que residem em municípios do interior ter acesso aos processos de formação universitária. O desafio dos alunos é percorrer um inovador contexto educacional diferente do ensino presencial, que carrega uma formação de qualidade. as instituições devem proporcionar momentos para aquisição que permita o acesso e a navegação, nos ambientes de aprendizagem, principalmente o *Moodle*; de acordo com Estabel, Moro e Santarosa (2006, p. 96) para a realização de cursos à distância, faz-se necessária a escolha criteriosa de um ambiente que possibilite a interação dos alunos, de forma que estes sejam agentes do seu processo de aprendizado, ficando o professor no papel de mediador, propiciando o exercício da cooperação e da colaboração na realização das atividades.

Como respaldo à educação a distância, as autoras citam Almeida (2003), a qual ressalta que a utilização de ambientes virtuais bem planejados favorece a interação e a construção de conhecimento, pois os alunos podem acessar quantas vezes precisarem e complementarem suas informações durantes aulas presenciais, os encontros com tutores e as trocas com os colegas.

De acordo com as autoras, há também o acesso a conhecimentos teóricos e o domínio sobre alguns equipamentos e programas digitais que serão muito importantes para a sua atuação profissional. A educação a distância proporciona ao professor conhecimento e domínio das tecnologias digitais, contribuindo para a formação competente dos usuários e podendo contribuir para ensinar utilizando este aporte.

Os tópicos avaliados pelas autoras destacaram pontos importantes no processo de ensino a distância, reforçando a necessidade de manutenção da educação a distância pública e de qualidade no país.

Pasquali, Furtado e Lazzarotti Filho (2018) descrevem o aumento da educação a distância nos últimos anos no Brasil, mas trazem como contraponto a evasão que ocorre nesses cursos. Wilges *et al.* (2010) e de Martins et. al. (2013) apontam a evasão como um dos maiores obstáculos a serem enfrentados na modalidade a distância e apresentam como fatores: falta de tempo de estudos, falta de adaptação à metodologia da modalidade educacional, além da pouca interação presencial com colegas e professores. Por outro lado, trazem como fator de permanência as características dos estudantes e da instituição formadora.

A pesquisa objetivou identificar o perfil dos estudantes e os saberes significativos desenvolvidos nessa formação. Foram utilizadas referências sobre os saberes docentes, mais

especificamente, os saberes de formação, que são provenientes da formação profissional e se integram aos saberes pessoais, aos saberes da formação escolar anterior e aos saberes provenientes de programas e livros didáticos e de sua própria experiência profissional em sala de aula. Foram utilizados para a obtenção de dados o estudo de caso, a análise de documentos e um grupo focal.

Dentre as percepções das autoras com a pesquisa, temos o letramento digital, a inclusão social, a oportunidade de estar em uma universidade federal. identificaram também que frequentar um curso a distância tornou-se atraente por ser gratuito e por gerar menos gastos com transporte já que são encontros presenciais.

Em relação aos saberes pedagógicos, estes são oriundos de diversas fontes e são heterogêneos, sendo constituídos da formação cultural, dos saberes didáticos e pedagógicos promovidos ao longo da vida dos professores, executados com as normas curriculares dos programas de ensino.

Já Kumada e Prieto (2019) desenvolveram uma pesquisa documental, pautada nas contribuições da análise de conteúdo, que delineou a oferta realizada pelas instituições federais de cursos superiores de Pedagogia Bilíngue e Licenciatura de Letras Libras. Os resultados mostraram que a EaD foi a principal aliada na expansão do número de vagas, embora ainda haja um escasso de vagas e cursos superiores para a formação desse profissional, sobretudo, voltados à formação para atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Segundo os autores, o capítulo II do Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005) estabelece, entre outras disposições, a obrigatoriedade da oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior, bem como nos cursos de Fonoaudiologia. O decreto determina que a Libras deve ser incluída, de forma obrigatória, nas licenciaturas, nos cursos de pedagogia e nos cursos de normal superior, com o objetivo de garantir a formação adequada de profissionais para a educação de surdos.

Para o ensino de Libras na educação básica, a formação exigida consiste no curso de Pedagogia ou Normal, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue do sujeito. Esses mesmo decreto estabeleceu um prazo de formação de dez anos para que os profissionais sem a devida formação pudessem ser admitidos para o ensino de Libras mediante certificação obtida pelo Ministério da Educação (MEC). Foi incumbida ao MEC a função de promover programas específicos para a formação de professores surdos e ouvintes para o ensino de língua de sinais (Brasil, 2005). No programa viver sem Limite, oficializado pelo Decreto nº 7.612 (Brasil, 2011), a ampliação

da educação bilíngue no país criou 27 cursos de Letras Libras e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (Brasil, 2013).

A pesquisa confirmou que, pouco mais de uma década após a regulamentação da Libras e o estabelecimento da formação de profissionais para a docência desse sistema linguístico, a realidade reflete uma grande carência na área, há escassez de pesquisas sobre as instituições cursos e vagas dedicadas a graduação em Pedagogia bilíngue no país. Não é difícil perceber como a demanda da educação bilíngue para surdos ainda precisa ser estudada para que haja um dimensionamento da necessidade de profissionais formados para atender aos pressupostos da educação bilíngue.

As autoras Guieti e Costa (2019) analisaram, por meio de uma pesquisa qualitativa, os efeitos da política desenvolvida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) na perspectiva dos egressos do curso de Pedagogia, na modalidade a distância.

A proposta de uma Universidade Aberta do Brasil, enquanto política educacional direcionada à expansão do número de vagas no ensino superior, principalmente, para a formação de docentes, encontra-se marcada por um longo processo de discussão e tramitação de diversos projetos de Lei na Câmara Federal.

3.2 Análise das Percepções sobre a qualidade do Ensino pelos egressos

Nesta categoria, os pesquisadores buscaram analisar, segundo a visão dos egressos, a qualidade do ensino a distância.

De forma semelhante, os autores Santos, Gonçalves e Costa (2018) têm como objetivo em sua pesquisa compreender o perfil da formação de pedagogos e conhecer as diferenças entre objetivos e perfil dos egressos que os programas pretendem formar. Por meio de uma revisão de literatura e uma pesquisa documental, foram analisados dois projetos pedagógicos dos referidos cursos e foi realizada uma coleta de dados por meio de um questionário junto aos estudantes das instituições possibilitando constatar que, na instituição pública, a preocupação está voltada para a formação ontológica, ética e política do futuro profissional pedagogo, enquanto na privada o foco é a empregabilidade desse profissional.

Segundo eles, o professor pedagogo deve ser capaz de fazer uma leitura crítica do mundo e de seu papel no trabalho pedagógico, assim como das relações de trabalho, transformações econômicas e suas influências no campo da educação.

Os autores apontam que há mais de dez anos o Brasil vem adotando a educação a distância como uma política pública na formação de docentes, por isso, são necessárias análises

críticas em relação ao processo de formação de professores nessa modalidade, as quais irão contribuir para o estudo epistemológico nesse campo. A formação a distância democratiza o acesso de um maior número de indivíduos ao Ensino Superior. O profissional pedagogo pode atuar além da Educação Fundamental, na administração, no planejamento, na supervisão, nos cursos de formação de professores lecionando disciplinas pedagógicas. De acordo com Freire (2005), o profissional da educação necessita ter visão crítica do mundo social e educacional, pois é sua responsabilidade enquanto sujeito humano.

Na pesquisa documental de Santos, Gonçalves e Costa (2018), por meio da leitura das ementas das disciplinas, permitiu discutir temas essenciais para formar o profissional ativo, participativo, com uma visão do todo da escola, desenvolvendo uma consciência crítica em relação a sua profissão e ao mundo do trabalho.

Dentre os temas levantados na pesquisa, os autores buscaram analisar a ocorrência de discussão para o desenvolvimento do compromisso ético-político do professor, buscando os propósitos sociais, éticos e sindicais desses profissionais. A relação entre sociedade e educação aparece como proposta em disciplinas do currículo dos cursos pesquisados, contudo, constatou-se, nessa questão, a alienação em transferir a outrem a responsabilidade que o professor deve ter em relação a sua carreira profissional. Fica a dúvida em relação à formação docente, que por um lado é o desenvolvimento das capacidades ou competências para ter emprego e se manter empregado, e por outro, desenvolver saberes e o compromisso para o "Ser" docente e assumir junto com a escola o projeto de mudança social.

Diante desse impasse, defende-se uma formação docente que vá além da lógica instrumental voltada unicamente para o mercado de trabalho. É necessário promover uma formação ampla, crítica e cidadã, que articule conhecimentos teóricos, práticos e éticos, capacitando o professor não apenas para atuar com competência técnica, mas também para compreender seu papel como sujeito histórico, comprometido com a transformação social. Nesse sentido, formar docentes é também formar agentes capazes de refletir sobre a realidade educacional, de atuar com intencionalidade pedagógica e de construir, em parceria com a escola, práticas que promovam equidade, justiça social e o respeito à diversidade.

Os autores concluem que muitos cursos formam para o "Ter" mesmo apresentando disciplinas para o "Ser", apresentando defasagem em temas relacionados à Filosofia e a Sociologia da Educação. A formação docente potencializa qualidades para manter as pessoas empregáveis, que se adaptem às oportunidades onde elas surgirem.

A pesquisa buscou mostrar que a formação de pedagogos na educação a distância é imprescindível e destacou a necessidade de que nesses cursos seja trabalhada a necessidade de

propor uma formação que emancipe o sujeito. Sabemos que a formação do pedagogo envolve uma complexidade bem como a garantia de que a matriz curricular esteja voltada à formação de um profissional consciente, participativo e que reconheça o caráter teleológico do seu trabalho.

3.3 O papel do curso na formação da trajetória profissional dos egressos

Nossa terceira caracterização abordou os artigos que refletiram sobre os egressos e sua inserção no mercado de trabalho e atuação profissional quanto à contribuição do curso para o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais.

Andrade, Wissmann, Moraes e Junior (2021) observaram que embora o curso de Pedagogia seja uma das formações com o maior número de matrículas (INEP, 2018), há também uma diminuição, por parte dos jovens, da procura pela profissão de professores, resultando, assim, na falta de docentes bem-preparados e a escassez de profissionais de algumas áreas disciplinares que já é uma realidade nas discussões na mídia e no meio acadêmico.

A inserção profissional configura-se como um processo complexo, resultante da articulação entre dimensões individuais — como a origem social, o nível de escolaridade e a profissão dos pais —, experiências acumuladas no mundo do trabalho e expectativas em relação à trajetória profissional. Esse processo também é condicionado por fatores institucionais, como a legislação e as normativas que regulam o mercado de trabalho, bem como por elementos de ordem sócio-histórica, a exemplo das transformações ocorridas na composição da força de trabalho ao longo das décadas. No contexto brasileiro, marcado por acentuadas desigualdades regionais e estruturais, o ingresso no Ensino Superior tem se configurado, para determinados grupos, como um importante mecanismo de mobilidade social. No entanto, a análise empírica revelou que os efeitos dessa formação na ascensão profissional dos egressos são mais perceptíveis na região Sul do país, ao passo que, nas demais regiões, observa-se uma percepção reduzida quanto à efetividade do diploma para a progressão nas hierarquias ocupacionais. Diante desse cenário, evidencia-se a recorrente busca por cursos complementares, em instituições diversas, como estratégia dos egressos para ampliar sua qualificação profissional e, assim, potencializar suas oportunidades de inserção e ascensão no mercado de trabalho.

Considerou-se que as desigualdades sociais presentes na escola e na “cultura” são injustas, uma vez que os privilégios, em vez de serem compartilhados, são protegidos por aqueles que os detêm. Isso inclui questionamentos sobre os meios mais eficazes de compartilhar o conhecimento e sobre as habilidades exigidas pelo ensino — habilidades que as diferentes

classes sociais transmitem de forma desigual.

Por meio de uma pesquisa exploratória, aprofundada pela pesquisa bibliográfica, fundamentada na análise da literatura em produções recentes, os pesquisadores Nunes, Oliveira e Sabino (2019) delinearam o perfil dos docentes da EaD. As legislações incentivam o desenvolvimento e a propagação de programas de Ensino a Distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada (Brasil, 1996), mas os documentos legais não citam ações em relação à formação específica dos professores que atuarão na EaD, evidenciando, por meio dessa pesquisa, lacunas referentes à formação e qualificação para o Ensino a Distância.

A presente pesquisa evidenciou a crescente procura pelos cursos de educação superior ofertados a distância, articulados com as tecnologias da comunicação e demandando um novo tipo de formação, tornando-se uma modalidade significativa para o acesso, a permanência, o desenvolvimento e a qualidade nos serviços educacionais.

Nunes, Oliveira e Sabino (2019) destacam a precarização do trabalho docente na educação a distância, especialmente no que se refere à atuação de professores bolsistas. Os autores problematizam a ausência de condições adequadas de trabalho, a desvalorização da docência e a fragilidade dos vínculos contratuais, que tornam o exercício da profissão instável e marcado por incertezas. Essa precariedade é intensificada pela ausência de formação específica para o uso de tecnologias educacionais e para o trabalho na modalidade a distância, o que leva muitos docentes a atuarem sem qualificação adequada, limitando-se à execução de propostas pedagógicas previamente elaboradas. Nesse cenário, tanto a formação inicial quanto a continuada carecem de políticas públicas efetivas que assegurem melhores condições de trabalho e de formação. É necessário, portanto, repensar o papel do professor na EaD, reconhecendo os impactos dessa modalidade sobre a profissionalização docente e reivindicando formas mais justas e estáveis de contratação e atuação no ensino superior a distância.

Podemos presumir que os elementos da docência para EaD são caracterizados pelas exigências de um novo perfil profissional, além dos aspectos inerentes à função de ensinar. Conhecimentos, saberes e competências diversos que envolvem a prática da docência na EaD são necessários para que os professores assumam o Ensino a Distância.

O tema da docência para EaD ainda carece de mais aprofundamento, as leituras permitiram identificar pontos importantes que é a formação de professores. A crescente demanda de vagas na EaD é uma realidade que precisa de urgência na formação profissional, sendo necessárias novas pesquisas com os próprios professores e as questões que se apresentam na prática pedagógica.

Por meio de uma revisão de literatura, os autores Braga, Inácio, Salomé e Brescia (2022) pesquisam a entrada de egressos da educação superior no mercado de trabalho, evidenciando que a absorção desses profissionais diminuiu ao mesmo tempo em que o país passava por um acentuado crescimento da educação superior, com políticas voltadas para a expansão de instituições tanto privadas quanto públicas. Essa expansão se deu principalmente com programas de apoio, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007 e com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008, destacando-se também o crescimento de cursos na modalidade a distância. Em 2004, foi criado o Sinaes que tem como um dos critérios de avaliação a inserção profissional do graduado. Em contraponto ao crescimento da educação de nível superior, o desemprego entre graduados passa a ser percebido cada vez mais e de maneira efetiva por diferentes tipos de pesquisas.

Diante das análises realizadas, observa-se que a formação oferecida pelos cursos de graduação na modalidade a distância tem se mostrado relevante para a ampliação do acesso ao ensino superior e, em certa medida, para o desenvolvimento de habilidades profissionais e pessoais dos egressos. No entanto, os estudos analisados também revelam que a obtenção do diploma, por si só, não tem garantido inserção e ascensão no mercado de trabalho de forma equitativa em todas as regiões do país.

A trajetória profissional dos egressos ainda está fortemente condicionada por fatores estruturais, regionais e sociais, o que evidencia as desigualdades persistentes no campo educacional e laboral. Além disso, a docência na EaD apresenta desafios particulares, como a precarização dos vínculos profissionais, a ausência de formação específica e a atuação de professores sem experiência ou suporte adequado, o que compromete a qualidade do processo formativo. Esses elementos reforçam a necessidade de se repensar as políticas públicas voltadas à formação docente e à educação superior a distância, bem como o papel das instituições na oferta de cursos que promovam, de fato, oportunidades reais de desenvolvimento profissional e pessoal aos seus egressos.

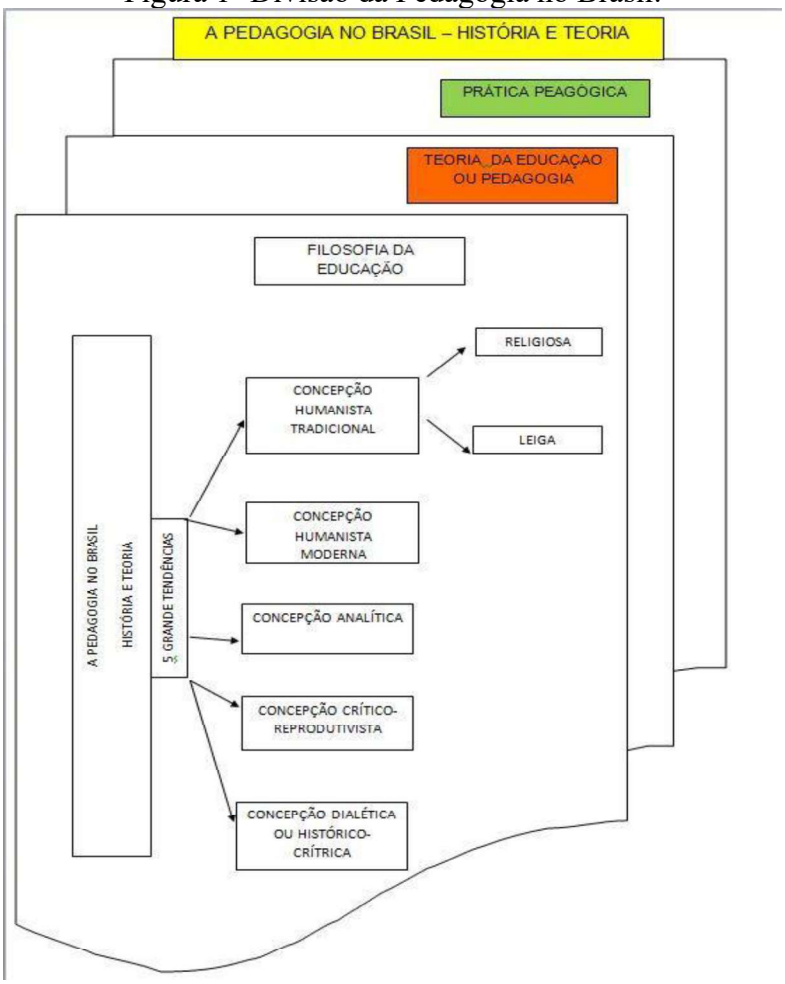
Os dados apontam ainda para a urgência de novas pesquisas que considerem não apenas a perspectiva dos egressos, mas também a dos docentes que atuam na EaD, a fim de construir um panorama mais amplo e aprofundado sobre os impactos dessa modalidade na formação e no trabalho educacional. A seguir, será apresentada a análise da trajetória formativa dos egressos do curso de Pedagogia a distância ofertado em parceria com o INES, com base nos dados produzidos por meio dos questionários aplicados aos participantes da pesquisa.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4. 1 A pedagogia no Brasil: Campo de saber e prática

Para compreender a organização e os desafios enfrentados pelos cursos de Pedagogia no Brasil, é necessário considerar a trajetória histórica e os processos de divisão e fragmentação que marcaram essa formação ao longo do tempo. A Pedagogia, enquanto campo de saber e prática, passou por diversas reconfigurações institucionais, legais e teóricas, que influenciaram diretamente sua identidade acadêmica, suas finalidades e o perfil profissional de seus egressos. Essa divisão se expressa, entre outros aspectos, na tensão entre a formação voltada à docência e a orientação para funções técnico-administrativas no campo educacional, o que repercute nas concepções de educação que fundamentam os cursos e nas práticas pedagógicas adotadas.

Figura 1- Divisão da Pedagogia no Brasil.



Fonte: Saviani (2012) - Organizado pelo autor (2025).

Retomar as concepções básicas da educação e os conceitos constitutivos da pedagogia é o caminho proposto para analisar o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Saviani (2012,

p. 4) traz um exame teórico da questão, retomando suas principais formulações. No esquema apresentado anteriormente, podemos visualizar as concepções e seus três níveis.

A concepção tradicional traz consigo a ligação com a filosofia da educação e tem uma visão essencialista do ser humano em que a educação forma no homem a sua essência centrada no indivíduo, em contrapartida a concepção humanista moderna não tem o homem como uma essência do universo. A concepção humanista moderna, especialmente a desenvolvida a partir do Renascimento e consolidada no Iluminismo, colocou o homem no centro do universo, como sujeito racional, autônomo e capaz de conhecer, dominar a natureza e promover o progresso. No entanto, essa visão foi construída sobre uma noção abstrata e essencializada de humanidade, marcada por um sujeito universal, descontextualizado e muitas vezes eurocêntrico.

Autores contemporâneos, como Michel Foucault, criticam essa perspectiva ao demonstrar que o "homem" moderno é uma invenção histórica. Em As Palavras e as Coisas (2002), Foucault afirma que o homem não é uma essência, mas uma construção produzida por discursos e práticas ao longo do tempo, e que essa noção está em vias de desaparecer à medida que as ciências humanas questionam suas próprias bases. Assim, a concepção humanista moderna, longe de reconhecer o homem como essência do universo, é hoje repensada a partir de perspectivas críticas que rejeitam a ideia de uma natureza humana fixa e afirmam a pluralidade das existências, dos saberes e das formas de vida.

Na pedagogia nova, a busca é pela cientificidade apoiada nas ciências já constituídas, como a biologia, psicologia e a sociologia; além disso, essa corrente valoriza a atividade, as experiências, a vida, os interesses dos educandos. Na concepção analítica, temos a filosofia definida pela análise da linguagem e na educação, pela análise da linguagem educacional. Não tem o objetivo de analisar e explicar a educação, muito menos orientar para a prática pedagógica e não contempla os outros dois níveis, mas podemos presenciar uma identificação com a educação tecnicista, por trazer pressupostos ligados na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento. Não há uma relação direta entre a educação tecnicista e a concepção analítica, pois enquanto a tecnicista busca uma educação empírica, tendo uma base no behaviorismo, a concepção analítica restringe ao nível da filosofia da educação.

A concepção crítico-reprodutivista se difere pelo nível da teoria da educação que assimila a filosofia da educação, sendo esta tributária e generalista, não levando em consideração a prática pedagógica. De acordo com Saviani (2012. p. 5)

> a ambição dessa concepção, como teoria científica, é explicar os mecanismos sociais que compelem a educação a exercer necessariamente a função de

> reprodução das relações sociais dominantes, independentemente do tipo de prática pedagógica que venha a ser implementada.

Por fim, temos a concepção pedagógica dialética ou histórico-crítica, que articula os três níveis — filosofia da educação, teoria pedagógica e prática educativa — de forma integrada e recíproca. Nessa perspectiva, a prática pedagógica é compreendida simultaneamente como ponto de partida e de chegada, mediada pela teoria e pela reflexão crítica, buscando transformar o processo educativo e suas relações sociais.

As concepções pedagógicas podem ser organizadas em duas categorias: aquelas que subordinam a prática à teoria, incorporando-a posteriormente, e aquelas que subordinam a teoria à prática, integrando-a aos processos vividos. A pedagogia tradicional e as teorias do ensino se concentram na pergunta "como ensinar?", com raízes em vertentes leigas ou religiosas. Por outro lado, a pedagogia nova e suas diferentes modalidades valorizam as teorias da aprendizagem, tendo como questão central o "como aprender?".

Até o século XIX, prevaleceu a tendência tradicional. No entanto, a partir do século XX, observamos uma transição para as tendências renovadoras, sem que a concepção tradicional tenha sido totalmente superada. Nesse cenário, tanto correntes tradicionais quanto renovadoras ganharam força e se tornaram hegemônicas, especialmente com o movimento da Escola Nova. Em resposta às críticas recebidas, a Escola Nova assumiu novas versões, sendo o construtivismo a mais difundida atualmente.

No Brasil, a trajetória da pedagogia pode ser compreendida em dois grandes momentos. Antes mesmo de ser nomeada como pedagogia, a educação já se constituía como campo próprio de saber. Inicialmente, destaca-se a pedagogia católica implantada pelos jesuítas, baseada no Plano de Nóbrega — também denominado por Saviani (1991) como "pedagogia brasílica" —, que perdurou por cerca de dois séculos no ensino brasileiro, representando a concepção humanista tradicional com forte influência religiosa.

Outras concepções estiveram presentes nesse processo educacional, como as trazidas por José de Anchieta, o *Ratio Studiorum* com suas 467 regras, e a reforma pombalina da instrução pública, que rompeu com o ideário religioso e se inspirou nos princípios iluministas, conferindo ao Estado o controle da instrução (Faustino, 1999; Veiga, 1994). Diversos métodos pedagógicos foram implementados e posteriormente substituídos, sendo o método intuitivo predominante até a década de 1920. Foi nesse período que a Escola Nova emergiu como movimento reformador da instrução pública (Libâneo, 2004; Saviani, 1991).

A criação do curso de Pedagogia, por meio do decreto do ministro Francisco Campos em 1939, representa um marco do movimento renovador. Esse decreto buscava consolidar a

pedagogia como profissão e como área de investigação científica, estabelecendo dois momentos distintos: a concepção renovadora e o advento da pedagogia produtivista (Brasil, 1939; Saviani, 1991; Libâneo, 2004).

Embora o movimento renovador continuasse influente, ele passou a disputar espaço com os educadores católicos, que se opunham às suas ideias. Lima (1931) propôs que a pedagogia deve ser analisada sob três dimensões: o ideal pedagógico que orienta o trabalho docente; o objeto da educação, representado pela criança; e os meios pelos quais esses dois aspectos são articulados. Para Lima, a pedagogia deveria visar à formação integral do ser humano, com objetivos claros e definidos — algo que, segundo ele, ainda carece de consolidação no Brasil.

Com a Constituição de 1934, observa-se um equilíbrio entre as forças católicas e renovadoras. A partir de 1945, emerge com maior intensidade a concepção humanista moderna. Já na década de 1960, as teorias renovadoras cedem espaço à tendência tecnicista, baseada na lógica da produção, que permanece influente até os dias atuais.

As diferentes fases da história da educação brasileira foram marcadas pela predominância de determinadas concepções pedagógicas. Do século XVII em diante, destacam-se duas linhas principais da teoria pedagógica: uma baseada em fundamentos filosóficos e didáticos, e outra, a partir do século XX, nos fundamentos psicológicos da educação. Isso provocou uma polarização entre teoria e prática e um distanciamento entre professor e aluno.

A concepção tradicional associa-se à filosofia da educação e à visão essencialista do ser humano, segundo a qual a educação deve formar no indivíduo sua essência. Já a concepção humanista moderna rompe com essa ideia, rejeitando a noção de uma essência humana fixa. A pedagogia nova, por sua vez, busca fundamentação científica nas ciências constituídas — como biologia, psicologia e sociologia —, valorizando a experiência, a atividade e os interesses dos educandos. Na concepção analítica, a filosofia é centrada na análise da linguagem, e na educação, essa abordagem se volta para os significados da linguagem educacional. Essa concepção, no entanto, não se ocupa diretamente da prática pedagógica, nem orienta a ação educativa.

A dicotomia entre teoria e prática gerou a percepção equivocada de que cursos teóricos são carentes de aplicabilidade, enquanto cursos práticos falham na fundamentação teórica. Saviani (2012, p. 113) argumenta que "a saída do dilema por um ou por outro de seus pólos constitutivos revela-se igualmente difícil e, no limite, impossível". Para ele, teoria e prática são inseparáveis: a teoria existe em função da prática, e esta, por sua vez, só alcança consistência

quando respaldada por uma base teórica sólida. A prática sem teoria resulta em ativismo; a teoria sem prática, em verbalismo.

A pedagogia histórico-crítica surge como tentativa de superar essa oposição, propondo uma articulação dialética entre teoria e prática. Para essa concepção, a prática social é o ponto de partida e também o ponto de chegada da prática educativa. Além disso, busca-se ultrapassar os limites das pedagogias da essência e da existência, incorporando suas críticas e transformando-as em uma proposta pedagógica atualizada e crítica.

Saviani (2012) propõe as seguintes questões: o que é pedagogia? O que é ser pedagogo? Ao refletir sobre essas perguntas, ele mostra que as múltiplas definições da pedagogia invariavelmente remetem à educação. O autor apresenta ainda que, em alguns países, os cursos de formação de professores adotaram o nome de ciências da educação, em vez de pedagogia. Em texto escrito para o Centro de Educação da PUC-SP em 1976, Saviani comenta a complexidade do campo educacional, que sofre influências de múltiplos fatores e, por isso, exige abordagens interdisciplinares.

Diversas denominações foram atribuídas à pedagogia — ciências da educação, teoria da educação, arte da educação — e muitas vezes ela é assimilada à filosofia ou à história da educação. Contudo, todas essas formas de compreender a pedagogia convergem para o seu núcleo essencial: a educação. Segundo Genovesi (1999, p. 72–73), "a ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança, mas com o que se persegue. A educação torna-se um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la.

> A ciência que cria o seu objeto, a educação: um construto teórico do qual é possível estudar os mecanismos, os modos de aplicação, as finalidades, que não se identificam mais com o que se alcança, mas com o que se persegue. A educação torna-se um ideal, uno e indivisível, uma meta que o homem persegue tendo a clara consciência de que não poderá nunca atingi-la.

Após a análise do conceito de pedagogia e de sua trajetória histórica no contexto brasileiro, é fundamental compreender como esse campo do saber foi sendo formalizado e regulamentado no âmbito das políticas educacionais. A consolidação da pedagogia como área de formação e como profissão docente está intrinsecamente ligada ao arcabouço legal construído ao longo das últimas décadas, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996). Esses marcos normativos estabeleceram princípios e diretrizes que orientam a

organização da educação nacional, a valorização dos profissionais da educação e os fundamentos legais para a formação dos professores, incluindo os cursos de Pedagogia.

Ainda segundo Saviani (2012, p.111) a pedagogia é uma das ciências da educação, sendo ao mesmo tempo aquela que possibilita subsistir das demais ciências da educação oferecendo modelos formais sobre o problema de formação do indivíduo racionalmente. A educação deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada para as ciências, sendo estas vistas à luz da educação.

Para alcançar os cinco objetivos previstos na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, alguns autores defendem a adoção da história como eixo estruturante da formação docente. Essa abordagem visa preparar o pedagogo para atuar não apenas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também no Ensino Médio, em cursos profissionalizantes e em atividades de apoio escolar e gestão educacional. Essa concepção amplia o campo de atuação do pedagogo, incluindo funções previstas no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que menciona a atuação de especialistas em educação nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, exigindo formação pedagógica adequada.

Neste processo de formação não podemos descartar a trajetória dos alunos ingressantes no curso de pedagogia, que passaram pelo menos onze anos dentro de uma escola, mas um distanciamento deste espaço e o ambiente universitário juntamente com os estudos teóricos filosóficos e científicos da educação, eles estarão aptos para analisar o funcionamento das escolas para além do seu conhecimento anterior. Busca-se o foco na escola como estratégia para se conhecer as práticas efetivas da educação, tendo o educador o domínio dos conteúdos e das formas por meio das quais realiza o fazer pedagógico. Gatti (2023) afirma,

> Os cursos de pedagogia, em geral, não conseguem romper com o modelo que distancia os futuros professores da realidade escolar. Muitos ingressam no curso com representações baseadas em suas experiências como alunos, mas não encontram na formação universitária espaço para reelaborar criticamente essas vivências.

Enfim temos um dilema no processo de formação de professores, a atribuição do ensino dos conteúdos específicos que é atribuído aos institutos ou faculdades, e o preparo pedagógico-didático que é da competência das faculdades de educação. O impasse se dá ao não saberem qual o peso específico que cada um deles deve ter no processo. Diante deste embaraço os cursos ficam inalterados ou com resultados insatisfatórios, enfatizando a situação.

Pimenta (1999), discorre que, “a formação dos professores apresenta uma dicotomia entre os saberes acadêmicos, teóricos, e os saberes práticos. Muitas vezes, a prática pedagógica é relegada a um plano secundário, o que dificulta a constituição da identidade docente.”

O autor apresenta um caminho possível que é como as mudanças nas concepções pedagógicas influenciam diretamente o formato dos livros didáticos, mostrando que há uma relação dialética entre teoria e prática concreta.

De acordo com Saviani (2012, p. 16)

> À luz do exposto, acredita-se que, debruçando-se sobre os livros didáticos comumente adotados nas escolas, os cursos de pedagogia mobilizaram os fundamentos da educação examinando as suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem; e efetuariam, a partir desses fundamentos, a crítica pedagógica dos livros didáticos evidenciando o seu alcance e seus limites, as suas falhas, assim como as suas eventuais qualidades. Por esse caminho os futuros pedagogos estariam retomando os conteúdos em sua forma de organização pedagógica, processo pelo qual já haviam passado, porém, de maneira sincrética, isto é, sem consciência clara de suas relações; ao passo que agora eles têm oportunidade de fazê-lo de modo sintético, isto é, com plena consciência das relações aí implicadas.

Silvestre e Pinto (2017) demonstram que o curso de Pedagogia, criado em 1939, tem formado profissionais sem um delineamento claro, uma vez que não há definição precisa das funções que os egressos devem exercer, cabendo a eles, em muitos casos, a escolha pela docência. Ao longo dos anos, diversas nomenclaturas foram atribuídas aos profissionais da área educacional — desde especialistas em educação até habilitados no Magistério das disciplinas pedagógicas do antigo 2º grau. Entre 1939 e 2006, quando foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a pedagogia teve ênfase em um perfil mais próximo ao bacharelado, voltado para funções fora da sala de aula, enquanto a formação de professores para os anos iniciais e ensino elementar, embora presente, ocorria de forma menos recorrente.

De acordo com as autoras Silvestre e Pinto (2017), a cientificidade da Pedagogia já vem sendo discutida há muitos anos, mas há um desconforto neste embate que é a Educação ser o objeto deste estudo, pois é um fenômeno determinado de várias perspectivas e que necessita de ser interpretado interdisciplinarmente e ser acima de tudo um fenômeno prático.

Os estudos a respeito da docência nos últimos anos têm demonstrado a necessidade de averiguar criticamente a prática docente, sendo este um conjunto de saberes estruturados nos contextos que ocorrem. Conforme apresentam as autoras, retomar o debate em torno da questão epistemológica da Pedagogia torna-se fundamental por estar relacionado diretamente a duas questões nucleares da atual estrutura do curso.

As autoras Silvestre e Pinto (2017) afirmam que o curso não incorpora as práticas pedagógicas que ocorrem nas escolas fora da sala de aula e nem as práticas que ocorrem em espaços não escolares, a crítica se estende a formação dos professores dos anos finais da educação básica que não tem uma formação para atuarem na gestão, assim como os dos anos iniciais, por este motivo, professores formados em outras áreas, buscam o curso de pedagogia para poderem trabalhar no campo da gestão educacional, sendo esta falha, apontada pelas autoras como uma questão da DCNs de 2006. Já a LDB n. 9.394/1996 conduz a uma formação em cursos de especialização, mas esta alternativa não garante uma formação adequada, visto que a carga horária é bem menor que a dos cursos de Pedagogia.

A amplitude de atuação dos pedagogos não é concebida pelos alunos, estes buscam principalmente o curso com intuito de atuarem na Educação Infantil e subestimam áreas na sociedade contemporânea, como por hospitais, ONGS, empresas, movimentos sociais etc. Além do agravante que os projetos pedagógicos dos cursos de formação não tratarem desse campo de atuação. Não podemos negar os avanços na formação de professores no Brasil, principalmente os obtidos politicamente. A busca pela aprendizagem das crianças precisa de prioridade nos processos de formação de professores, quer seja na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Libâneo, 2001).

Pedagogo ou professor? Esta dicotomia debatida atualmente vem demonstrar a fragilidade na formação, sobretudo nos conteúdos específicos das diferentes áreas do conhecimento. Neste sentido, as autoras Silvestre e Pinto (2017) utilizam o termo pedagogo para determinar o profissional formado para atuar nas áreas para além da sala de aula. Desta forma, estamos formando professores e perifericamente, o pedagogo.

Conforme Silvestre e Pinto 2017 (pág. 176), "… a identidade profissional do pedagogo está na sua atuação em outros espaços educacionais - escolares ou não, mas para além da docência". Professor é o pedagogo que está exercendo a função de lecionar, tendo como sua identidade a docência, e neste espaço ele é o professor, mas os currículos desenvolvidos nos cursos possuem um conjunto de disciplinas que não se articulam entre si nos semestres, indo ao encontro aos previsto no PCNs:

> o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, Art. 5º - VI).

Assim Silvestre - Pinto (2017) apresenta a pesquisa de (Gatti; Nunes, 2009, p. 23) que argumentam: "a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais

específicas para atuação na escola e nas salas de aula fica bem reduzida", além de serem predominantemente teóricas e poucas associadas às práticas educacionais.

Em uma análise das ementas das disciplinas do curso pesquisado, caracterizamos as disciplinas em três categorias baseados nas autoras Silvestre - Pinto (2017) encontrando a seguinte distribuição:

Quadro 2- Disciplinas da Matriz Curricular e carga horária.

(Continua).

DISCIPLINAS TEÓRICAS	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINAS TEÓRICAS/ PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA
TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO I	60	LIBRAS I E II	60	TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO II	60
CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I - OUVINTE	60	METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	60
ESTUDOS SURDOS	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I - SURDO	60	METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA	60
FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	60	LIBRAS III E IV	60	METODOLOGIAS DO ENSINO DE CIÊNCIAS	60
ESTUDOS CULTURAIS	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA II - OUVINTE	60	METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA	60
DIDÁTICA	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA II - SURDO	60	METODOLOGIA DO ENSINO DE LIBRAS	60
CONCEPÇÕES SOBRE INFÂNCIA	60	LIBRAS V E VI	60	ARTES E EDUCAÇÃO	60
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO I	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA III - OUVINTE	60	ESTÁGIO I	60
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA III - SURDO	60	ESTÁGIO II	60
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	60	LIBRAS VII E VIII	60	ESTÁGIO III	60

Quadro 2- Disciplinas da Matriz Curricular e carga horária.

(conclusão).

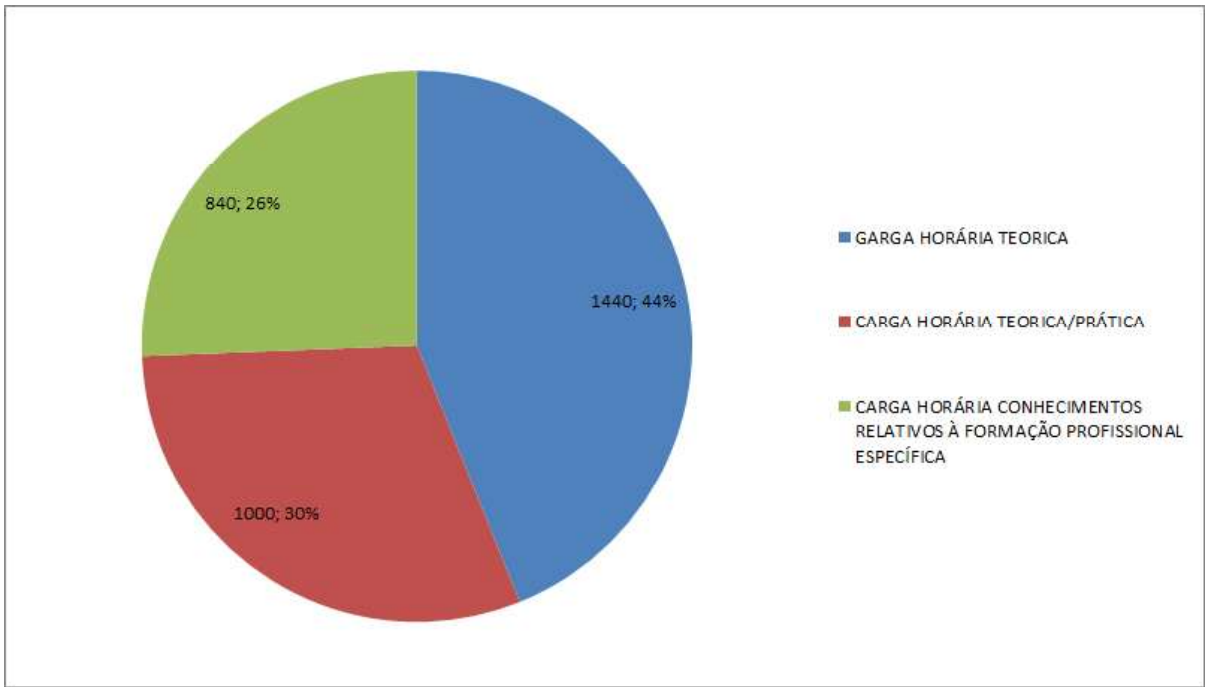
DISCIPLINAS TEÓRICAS	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINAS TEÓRICAS/ PRÁTICA	CARGA HORÁRIA	CONHECIMENTOS RELATIVOS À FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPECÍFICA	CARGA HORÁRIA
PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO II	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA IV - OUVINTE	60	ESTÁGIO IV	60
POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	60	LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA IV - SURDO	60	ORIENTAÇÃO TCC I	60
CURRÍCULO E EDUCAÇÃO	60	INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E PRODUÇÃO ACADÊMICA	60	ORIENTAÇÃO TCC II	60
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E PRODUÇÃO ACADÊMICA I	60	ESTÁGIO I	40	REDAÇÃO ACADÊMICA	60
AVALIAÇÃO	60	ESTÁGIO II	40		
LITERATURA E INFÂNCIA	60	ESTÁGIO III	40		
EDUCAÇÃO ESPECIAL	60	ESTÁGIO IV	40		
EDUCAÇÃO BILÍNGUE I	60	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	60		
PEDAGOGOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	60				
EDUCAÇÃO BILÍNGUE II	60				
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNEROS E DIVERSIDADE	60				
GESTÃO EDUCACIONAL I	60				
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS	60				
EDUCAÇÃO INFANTIL	60				
CARGA HORÁRIA TEÓRICA	1440	CARGA HORÁRIA TEÓRICA/PRÁTICA	1000	CARGA HORÁRIA CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	840

TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO 3.280 HORAS

Fonte: Silvestre Pinto (2017) - Organizado pelo autor (2025).

Para sistematizar as informações na tabela organizamos o gráfico a seguir com a intenção de apresentar a divisão das cargas horárias do curso de Pedagogia do INES.

Figura 2 – Divisão das disciplinas em carga horária do curso de pedagogia.



Fonte: Organizado pelo autor (2025)

Para efeito de comparação, buscamos as autoras Silvestres e Pinto (2017) que em sua pesquisa apresentam que o conjunto total de disciplinas prescritas para o curso de pedagogia é de 3.200 horas, podendo ter uma variável conforme consta no quadro acima do curso de Pedagogia INES. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece que o curso de Pedagogia deve totalizar 3.200 horas, distribuídas entre estágios, práticas, formação geral, conteúdos específicos e extensão. Esse total é organizado da seguinte forma: 400h de estágio supervisionado 400 h de práticas pedagógicas como componente curricular 880 h de formação geral (conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos) 1.600 h de conteúdos específicos das áreas de atuação docente 320 h de atividades acadêmicas de extensão (Brasil, 2024).

A polivalência dos professores dos anos iniciais tem deixado de lado as outras áreas de atuação dos professores apresentadas pelas DCN (2006) em seus artigos 4º e art. 5º:

> Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos

> iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006).

Refletindo mais profundamente sobre a docência, Libâneo (2010) afirma que tudo aquilo que é histórico é também mutável. Nesse sentido, a crença de que a formação de todo educador deve ter como base a docência precisa ser compreendida à luz do contexto histórico brasileiro. A ausência de uma leitura crítica da ação pedagógica como ato político contribuiu para o afastamento do pedagogo das discussões educacionais mais amplas, gerando, assim, preconceitos em relação à pedagogia como campo legítimo de conhecimento. Diante desse cenário, torna-se urgente reivindicar uma formação que valorize a prática docente em sua complexidade, com maior ênfase em disciplinas metodológicas, que favoreçam a articulação entre teoria e prática e assegurem ao pedagogo as competências necessárias para intervir de forma qualificada nos diferentes espaços educativos.

Segundo Libâneo (2017, p. 13):

> A pedagogia é uma reflexão teórica a partir e sobre as práticas educativas. Ela investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizativos e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não formais, informais.

O campo de atuação do pedagogo, a estrutura dos cursos e os temas pertinentes a essa área têm sido objeto de debate no Brasil, embora os resultados ainda sejam modestos e marcados pela ausência de consensos em torno dos dilemas enfrentados. Persistem preconceitos e concepções que podem ser consideradas arcaicas, muitas vezes confundidas com conquistas consagradas. Segundo Libâneo (2017, p. 15), temas como “a docência como base da identidade profissional de todo educador, a divisão do trabalho na escola, a separação conteúdo-métodos, a escola como local de trabalho capitalista” abalam a profissão de pedagogo enquanto docente. Além disso, fatores como os baixos salários e as lacunas na formação profissional contribuem para a desvalorização da área, muitas vezes decorrente da falta de compreensão sobre a especificidade da pedagogia.

Corroborando as ideias de Tardif (2012), o autor aponta que não existe uma única forma ou modelo de saberes, os quais são produzidos cotidianamente, não apenas no contexto escolar, mas também na vida em sociedade. O professor não é o único praticante da ação educativa, pois a intervenção pedagógica ocorre em múltiplos espaços. A mídia, por exemplo, desempenha um papel significativo na formação de subjetividades, não apenas por meio da publicidade, mas também como difusora de saberes e condutas em diferentes esferas da vida social.

De acordo com Libâneo (2017), o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o espaço escolar formal e alcançando também as dimensões da educação informal e não formal. Para o autor, a pedagogia é:

> O campo de conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (p. 30).

O autor apresenta um conceito de educação como sendo o conjunto de ações e processos que interferem no desenvolvimento humano, seja de indivíduos, seja de grupos que se relacionam com o meio de forma natural e social, em contextos marcados por classes sociais e distintos grupos culturais. A educação, nesse sentido, é compreendida como um instrumento libertador diante das diversas formas de exploração e das reações adversas presentes em nossa sociedade.

Libâneo (2017) também define a educação a partir de três categorias: a educação informal, que ocorre de maneira espontânea no meio social e cultural, desenvolvendo-se por meio das relações entre indivíduos e grupos; a educação não formal, que é realizada por instituições educativas fora do sistema escolar, com intencionalidade educativa, mas sem ser necessariamente institucionalizada; e a educação formal, caracterizada por objetivos educacionais definidos e por uma ação sistematizada, estruturada e institucionalizada, geralmente no âmbito escolar.

A identidade do pedagogo constitui-se em um processo dinâmico e multifacetado, construído a partir das experiências sociais, profissionais e políticas vivenciadas ao longo da trajetória pessoal e coletiva. Mais do que um reflexo da estrutura dos cursos de Pedagogia, essa identidade se estabelece no exercício cotidiano da prática educativa, na reflexão sobre o fazer pedagógico e na compreensão crítica do papel social do educador. Envolve a articulação entre o compromisso ético com a transformação da realidade e o domínio de saberes pedagógicos que transcendem o ambiente escolar, alcançando espaços como organizações sociais, instituições públicas, empresas e meios de comunicação. Nesse sentido, compreender a

identidade do pedagogo exige reconhecer sua função social como mediador de processos educativos em diferentes contextos e como sujeito político atuante na construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a formação integral dos sujeitos.

Brzezinski (2011), ao apresentar as diversas identidades do pedagogo, propõe a concepção de identidade múltipla, entendida como aquela que se articula com a docência não apenas no ambiente escolar, mas também em espaços não escolares e na pesquisa, ampliando, assim, a atuação do profissional para além das salas de aula dos anos iniciais. A autora destaca que a base nacional comum da formação do pedagogo brasileiro possui um importante significado social para a profissão, constituindo-se como um princípio fundamental para o exercício profissional e para a construção das condições essenciais de atuação.

Considerando a especificidade do curso analisado e o perfil de seus egressos, e levando em conta as transformações históricas dos conceitos ligados à educação de surdos, questiona-se: qual é a identidade do pedagogo que se constitui nesse contexto? Como essa identidade foi construída ao longo do tempo? Quais são os saberes que organizam a teoria e a prática deste profissional, e em quais espaços ele está apto a atuar?

Diante desses questionamentos, e à luz dos estudos de Brzezinski (2011), concordamos que "uma identidade singular advém da visão do indivíduo da modernidade racionalista-instrumental, que concebe a identidade como individual e personalista". No entanto, tal concepção não se aplica ao contexto formativo do curso de Pedagogia EaD investigado, pois, segundo os documentos institucionais analisados, verifica-se uma proposta de construção coletiva do conhecimento, baseada na relação entre professores conteudistas, professores formadores, tutores e estudantes. A identidade do pedagogo, nesse cenário, delineia-se ao longo das disciplinas e das atividades desenvolvidas, em um processo contínuo de construção de sentidos, dinâmicas e rupturas com a linearidade temporal, estando em constante transformação e produzindo novos saberes a partir dos conhecimentos compartilhados.

Cada egresso ou estudante apresenta uma identidade própria, moldada pelos saberes adquiridos ao longo de sua trajetória formativa e expressa em sua prática pedagógica e na forma como compreende a si mesmo. Esses saberes são atravessados pelas metodologias e experiências vivenciadas durante a graduação e em outras formações pelas quais o sujeito transita. Dessa forma, a identidade profissional é construída a partir de múltiplas influências — culturais, sociais, históricas — e está intrinsecamente ligada ao tempo e ao espaço de cada indivíduo em sociedade.

Ainda segundo Brzezinski (2011), é no interior da escola que se estabelecem relações de trabalho que, por sua vez, extrapolam os limites do ambiente escolar, uma vez que, conforme

determina a legislação brasileira, o pedagogo pode atuar em diversos espaços não escolares. No entanto, se a identidade profissional se constrói tanto na escola quanto em outros contextos educativos, como garantir essa construção no caso dos pedagogos bilíngues, se ainda não existem, de forma efetiva, espaços bilíngues instituídos? Nóvoa (1992, p. 25) ressalta que "a identidade profissional é uma identidade coletiva", constituída ao longo do percurso formativo e da troca de saberes entre os pares. Sendo isso verdadeiro, é pertinente questionar: em quais espaços os pedagogos bilíngues estão construindo sua identidade profissional? Onde ocorrem as trocas coletivas de saberes, se em muitos estados e municípios ainda não existem escolas ou salas bilíngues, tampouco profissionais devidamente qualificados para atuar nessa modalidade?

Retomando os estudos de Silvestre e Pinto (2017), observa-se a necessidade de se revisar a estrutura dos cursos de Pedagogia. Os autores defendem o resgate do bacharelado em Pedagogia para determinadas funções e a destinação da licenciatura à formação de professores para os anos iniciais da educação básica, com competência técnica e compromisso político. A nova proposta apresentada propõe não apenas uma articulação com a licenciatura em Pedagogia, mas também com as demais licenciaturas, de modo a evitar disputas entre a formação voltada à gestão educacional e à docência, o que compromete a qualidade de ambas. Os autores defendem, portanto, que haja formações distintas para os diferentes campos de atuação: uma voltada aos contextos educativos não escolares, e outra, à docência no espaço escolar formal.

Diante das análises apresentadas, é possível concluir que a identidade do pedagogo, longe de ser estática ou única, constitui-se em um processo dinâmico e contínuo, influenciado por múltiplas experiências formativas, contextos históricos e espaços de atuação. A formação em Pedagogia, especialmente na modalidade a distância, requer atenção às especificidades dos sujeitos envolvidos, às demandas da contemporaneidade e às múltiplas possibilidades de exercício profissional, tanto em espaços escolares quanto não escolares. A compreensão dessa identidade múltipla é fundamental para pensar políticas formativas mais integradas, inclusivas e comprometidas com a realidade social dos futuros profissionais da educação.

Nesse sentido, é importante voltar o olhar para iniciativas concretas de formação que buscam atender a contextos específicos, como é o caso do curso de Pedagogia oferecido em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A seguir, abordaremos aspectos gerais desse curso, analisando sua proposta formativa, estrutura curricular e contribuições para a formação de pedagogos bilíngues, preparados para atuar com a educação de surdos em diferentes contextos.

4.2 Aspectos gerais sobre o curso de Pedagogia em parceria com o INES

No Censo da Educação Superior de 2022, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou o curso de Pedagogia como o de maior número de matrículas no país, totalizando 821.864 estudantes, sendo 91% do total composto por mulheres.

As autoras Silveira e Pinto (2017) apontam que, ao computar a carga horária das disciplinas específicas nos diferentes Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições analisadas em seu estudo, verificou-se que essas disciplinas representam, em média, apenas 28% da carga horária total do curso. Ao analisarmos o PPC do curso investigado nesta pesquisa, observa-se, por meio do gráfico a seguir, que esse percentual também se aplica à organização curricular da modalidade a distância.

Na mesma publicação, destaca-se um dado diretamente relacionado ao curso analisado: o percentual de inscritos com deficiência auditiva. Segundo o levantamento, 10,3% dos estudantes declararam possuir essa deficiência, o que representa um crescimento significativo e reforça a relevância deste estudo, uma vez que se trata de um curso com ênfase em Educação de Surdos.

Historicamente, a educação desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento social e na transformação das potencialidades humanas, especialmente entre a população mais jovem no Brasil. A crescente competitividade no mercado de trabalho tem estimulado uma maior procura por formação de qualidade, e o curso de Pedagogia destaca-se entre os que apresentam maior número de matrículas (INEP, 2022).

A Educação a Distância (EaD), por sua vez, tem ocupado um espaço cada vez mais significativo na sociedade brasileira. Trata-se de um campo complexo, com características próprias e distintas, em que os professores desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem. Apesar de ainda haver certo ceticismo em relação à EaD, para muitos estudantes essa modalidade representa a única possibilidade de acesso ao ensino superior, promovendo, assim, a democratização das oportunidades educacionais.

O crescimento da Educação a Distância (EaD) não pode ser compreendido apenas como um processo de democratização do acesso ao ensino superior. Embora essa modalidade tenha ampliado significativamente as oportunidades de formação, sobretudo para populações historicamente excluídas do sistema educacional, sua expansão também está profundamente relacionada a interesses econômicos e estruturais. O avanço das empresas de tecnologia educacional, a crescente mercantilização da educação, a privatização do ensino —

majoritariamente ofertado por instituições particulares — e o sucateamento das condições de trabalho docente são fatores que devem ser considerados nessa análise. Soma-se a isso a fragmentação do processo formativo, marcada pela separação entre a concepção das disciplinas e a prática pedagógica efetivada pelos tutores, bem como a centralidade das tecnologias, frequentemente em detrimento das interações humanas entre professores, alunos e entre os próprios estudantes.

Para Gatti *et al.* (2019), durante a primeira década do século XXI, observou-se um expressivo aumento de 164% nas matrículas no curso de Pedagogia. No entanto, essa tendência não se manteve na década seguinte, quando houve uma redução no número de ingressantes. No caso da EaD, ao contrário, verifica-se um crescimento contínuo, a ponto de superar o número de matrículas da modalidade presencial. Esse fenômeno reflete não apenas mudanças na dinâmica educacional, mas também nas estratégias de expansão do ensino superior no Brasil.

Diante desse cenário, propomos uma análise voltada aos egressos do curso de Pedagogia na modalidade EaD, com o objetivo de contribuir para o debate epistemológico sobre o campo. Tal reflexão se faz necessária para compreender os sentidos atribuídos à formação docente nesse contexto e os desafios enfrentados pelos profissionais formados nessa modalidade, considerando as múltiplas dimensões que atravessam a educação superior no Brasil contemporâneo.

As demandas sobre a formação de professores em todo o tempo foram presentes e complexas, com a LDB/96 e suas regulamentações, podemos constatar o crescimento dos cursos de formação de professores, e que estes acompanharam as mudanças na sociedade. Dentre estas regulamentações está o art. 87 da LDB, que estabelece que até o final da Década da Educação somente seriam contratados professores formados em nível superior ou capacitados por treinamento em serviço.

Dentre essas regulamentações, destaca-se o art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996), que, em seu § 4º, estabelece que até o final da Década da Educação — compreendida entre 1997 e 2007, conforme o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 — os sistemas de ensino deveriam contratar apenas professores formados em nível superior em curso de licenciatura, ou, no mínimo, formados em magistério em nível médio na modalidade normal, desde que capacitados em serviço. Essa diretriz buscava a elevação da formação docente, alinhando-se ao objetivo de garantir qualidade à educação básica e valorizar a profissão docente.

Contudo, esse dispositivo deve ser analisado em articulação com o art. 62 da própria LDB, que dispõe sobre a formação docente como requisito para o exercício do magistério na

educação básica, estabelecendo que a formação deve ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, ressalvado o disposto no art. 87, ou seja, admitindo exceções temporárias durante o período de transição estabelecido pela Década da Educação. Portanto, o art. 87 funcionou como um mecanismo de transição, reconhecendo o desafio histórico da formação inicial de professores no Brasil, principalmente nas regiões mais vulneráveis.

O Parecer CNE/CEB nº 03/2003 oferece importantes contribuições à compreensão desses artigos. O documento reconhece que, embora o art. 87 tenha estabelecido uma meta clara, houve dificuldades na concretização dessa política pública educacional, especialmente no que se refere à ausência de oferta adequada de cursos superiores de licenciatura em algumas regiões e à falta de políticas efetivas de valorização docente. O parecer também destaca a diversidade e desigualdade nos sistemas de ensino, o que dificultou a uniformização da formação superior como requisito mínimo para o exercício do magistério.

Ainda segundo o Parecer, o cumprimento do art. 87 revelou-se limitado, e a manutenção de profissionais com formação inadequada se tornou uma prática comum em muitos sistemas, o que exigiu ações de formação continuada e programas emergenciais, como o PARFOR e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), criados posteriormente para suprir essas lacunas.

Portanto, a análise do art. 87 em conjunto com o art. 62 e o Parecer CNE/CEB nº 03/2003 revela tensões entre as intenções legais e as possibilidades reais de implementação. A legislação buscava garantir um patamar mínimo de formação docente, mas os entraves estruturais, orçamentários e políticos impediram sua plena efetivação. Ainda hoje, os efeitos dessa lacuna persistem, especialmente nos contextos de Educação a Distância e nos desafios enfrentados pelos cursos de pedagogia na formação inicial de professores para a educação básica.

Esta mesma lei regulamentou, por meio do Art. 80, os tratados gerais para desenvolver a modalidade de educação a distância no Brasil, configurando um marco importante para o desenvolvimento da EaD no país.

Em 2005 o Decreto nº 5.622/2005 regulamenta o artigo 80 da LDB especialmente em relação ao credenciamento de instituições públicas e privadas para a oferta de cursos e programas, na modalidade a distância, para a educação superior, definindo a concepção de EaD que seria adotada no Brasil:

> [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

A modalidade a distância vem expandir e trazer uma interiorização do Ensino Superior, assegurando o acesso e o percurso, além da formação inicial de professores para pessoas que residem em municípios do interior e alunos trabalhadores, impossibilitados de se deslocarem diariamente para uma faculdade presencial.

A despeito de seu papel democratizador, é preciso refletir sobre o modelo predominante de expansão da Educação a Distância no Brasil. Segundo Silva e Almeida (2022) apontam que aproximadamente 67% dos cursos EaD são oferecidos por instituições privadas, o que evidencia uma forte presença do setor privado no campo da formação superior docente. Esse cenário revela que, embora o acesso ao ensino tenha sido ampliado, essa expansão ocorre, em grande parte, sob a lógica da mercantilização da educação, marcada pela busca de lucro e pela padronização dos processos formativos (Silva e Almeida, 2022).

Além disso, essa configuração tem implicado em desafios à qualidade da formação, como o enfraquecimento da articulação entre teoria e prática pedagógica, a fragmentação curricular e a precarização das condições de trabalho dos docentes, especialmente dos tutores, que muitas vezes assumem a condução pedagógica sem autonomia plena. Soma-se a isso a crescente ênfase nas tecnologias educacionais em detrimento das relações humanas e das interações formativas, que são elementos fundamentais na construção da identidade docente (Silva e Almeida, 2022).

Essa realidade ajuda a explicar por que o curso de Pedagogia lidera as matrículas na modalidade EaD: trata-se de um curso com alta demanda social, flexível em termos de organização e, muitas vezes, oferecido com baixo custo pelas instituições privadas. Assim, a ampla procura por essa licenciatura também reflete um processo de adaptação às exigências do mercado e às condições de vida de uma população que, em sua maioria, precisa conciliar trabalho, estudo e cuidado com a família.

De acordo com Estebel, Moro e Santarosa (2006), a pesquisa com egressos dos cursos de Educação a Distância (EaD) traz reflexões importantes para a melhoria e reformulação das propostas institucionais, visando proporcionar aos alunos domínio e acesso adequados aos ambientes de aprendizagem. Segundo os autores:

> para a realização de cursos à distância, faz-se necessária a escolha criteriosa de um ambiente que possibilite a interação dos alunos, de forma que estes sejam agentes do seu processo de aprendizado, ficando o professor no papel de mediador, propiciando o exercício da cooperação e da colaboração na realização das atividades (Estebel, Moro e Santarosa, 2006, p. 96).

A distância física entre alunos, professores e tutores ainda é considerada um dos principais desafios da EaD, impactando significativamente os estudantes que buscam uma comunicação mais direta e interações presenciais com os docentes. Esses professores, em sua maioria, não vivenciaram em sua formação inicial experiências que os preparam para atuar em ambientes virtuais, com metodologias diferenciadas daquelas utilizadas no ensino presencial.

Outro fator relevante observado na EaD é a evasão, apontada como um dos maiores obstáculos enfrentados por cursos nessa modalidade. Martins (2013) destaca que as principais dificuldades encontradas pelos alunos foram: a ausência de experiências anteriores com cursos a distância, a crença equivocada de que essa modalidade exige menos esforço e dedicação, além da dificuldade com os conteúdos, o que resulta, muitas vezes, na reprovação.

Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo analisar a trajetória dos egressos do curso de Pedagogia a distância oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto foi, por muitos anos, a única escola no Brasil dedicada exclusivamente à educação de surdos, recebendo alunos de diversas regiões do país e difundindo não apenas práticas educativas voltadas a essa população, mas também a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como idioma de uso cotidiano em seus espaços institucionais.

A década de 1990 representou um marco significativo para os estudos sobre a educação bilíngue e para os direitos das pessoas surdas no Brasil. Nesse período, foram desenvolvidas pesquisas voltadas à modalidade de ensino bilíngue e criado um grupo de estudos responsável pela oficialização da Libras (Jesus, 2016).

Como resultado dos movimentos sociais liderados pela Comunidade Surda[4], a Libras foi reconhecida legalmente por meio da Lei nº 10.436, de abril de 2002, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626, de dezembro de 2005. Essa regulamentação garantiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura, bem como a oferta de formações específicas para professores de Libras, tanto nos cursos de Letras/Libras quanto na Pedagogia, em uma perspectiva bilíngue.

Em 2004, o INES protocolou, junto ao Ministério da Educação (MEC), a solicitação para a criação do curso de Educação Bilíngue. O Curso de Pedagogia, na modalidade de licenciatura, foi oficialmente criado em 21 de outubro de 2004, ação está prevista no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio 2004–2008.

---

[4] Comunidade Surda: é formada por pessoas surdas e por aqueles que compartilham de sua cultura, valores e práticas sociais, tendo a Língua de Sinais como principal forma de comunicação. Trata-se de um grupo social e linguístico que não se define apenas pela condição auditiva, mas por uma identidade cultural própria, marcada por vivências comuns, modos de ser e pertencer.

O Decreto nº 5.159/2004 passou a atribuir oficialmente ao INES a competência de ofertar educação superior. Essa definição aparece no artigo 35, inciso V, nos seguintes termos:

> Art. 35, inciso V - promover a educação de deficientes auditivos, por meio de sua manutenção como órgão de educação básica e de educação superior, visando garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas, bem como desenvolver experiências no campo pedagógico na área de deficiência auditiva (Galasso e Esdras, 2019).

O Curso se transformou em Curso Bilíngue de Pedagogia com Licenciatura Plena em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio seguindo as Diretrizes Nacionais de Pedagogia (pareceres CNE/CP 3/2005 e 5/2005 e Resolução CNE/CP de 1/2006). A matriz curricular pactua o compromisso na formação de pedagogos surdos e ouvintes com ênfase na educação bilíngue Libras/Português, articulando com o decreto nº 6.320/, Art. 1, inciso VII que redefiniu os termos de competência do INES para ofertar o Ensino Superior: "promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando a melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda".

Em 2013, o MEC escolheu o INES para implantar ações no âmbito do Plano viver sem Limite (Decreto nº 7.612 de 17/11/2011) surge então o Curso Bilíngue na modalidade a distância. Para viabilizar a implantação do curso nesta modalidade foram estabelecidas parcerias com instituições do Ensino Superior que, além do INES, sediarão os polos de apoio presencial para a implementação do Curso de Pedagogia.

A inserção de disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua) imprime um diferencial ao curso. Em 2016, o Núcleo Docente Estruturante (NDE) levou para discussão da proposta o que resultou na atual proposta do curso de Pedagogia a distância.

O Projeto Pedagógico atual considera primordial a formação de professores com a realidade multilíngue do país. Deste modo, o currículo se compromete com a visão de diferentes disciplinas e processos formativos, assumindo as seguintes perspectivas do bilinguismo, multilinguismo, numa abordagem intercultural e de educação freiriana (INES, 2019).

A inserção da Língua Brasileira de Sinais - Libras pelo decreto 5626/2005 como "disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior", além de outros dispositivos legais, trouxe para a educação de surdo

uma visibilidade jamais vista, mas o percurso nesta construção, ainda é bastante complexo. Conforme Cummins (1995, p. 63),

> a educação bilíngue é uma questão política e as mudanças requeridas para reverter o padrão de fracasso escolar dos grupos de minoria linguística são essencialmente mudanças políticas porque elas envolvem mudanças nas relações de poder entre grupos dominantes e grupos dominados – especificamente no modo como educadores, enquanto representantes das instituições do grupo dominante, se relacionam com os estudantes de minoria linguística e suas comunidades.

Galasso (2019) afirma que a proposta bilíngue para surdos (e seus desdobramentos político-pedagógicos) ainda é um fenômeno incomum no cenário educacional brasileiro. A demanda para formação de professores na educação de surdos em todo o país é crescente, com políticas públicas recentes voltadas para esta população, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) que ainda luta a duras penas para ser efetivada, paralelo a estas demandas políticas, houve um aumento célere de alunos surdos nas escolas comuns, criando assim a necessidade de formação de docentes para trabalhar com esses estudantes.

O INES, referência nacional no campo da educação de surdos, já oferecia educação básica e superior (graduação e pós-graduação) com uma proposta bilíngue em todos os níveis, em 2017 foi autorizada a oferta pelo INES do curso de Pedagogia Bilíngue, tendo este passado por três avaliações do MEC que alcançou nota 4 pela autorização do curso, nota 5 pelo credenciamento de polo de apoio presencial e nota 4 pelo credenciamento institucional de educação à distância, atestando assim a qualidade do curso oferecido.

O curso de Pedagogia do INES, modalidade a distância, vem buscar uma compreensão existente em todo país na educação de surdos da Educação Infantil na primeira etapa do Ensino Fundamental. Anteriormente ao curso, as pessoas que atuavam nas escolas com surdos, não dispunham de uma formação em nível superior adequada às demandas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental de escolarização, e atualmente continuam não as tendo.

A oferta do curso é realizada em 13 polos que foram escolhidos de acordo com a orientação do MEC, com os seguintes critérios: demanda de docentes de acordo com a quantidade de estudantes matriculados na Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, no caso da UFLA, a região não possui nenhum centro especializado no ensino de Libras e voltado para a educação de surdos, aumentando assim a demanda pela formação destes professores, experiência da instituição com a educação a distância, a UFLA já trabalhava com EaD oferecendo vários cursos, experiência do coordenador de polo com ensino e pesquisa na

área na área de educação de surdos, a entrevista para assumir a coordenação foi realizada em Libras, além da avaliação do Currículo do candidato, infraestrutura tecnológica do polo para acolher um curso nesta modalidade, foi disponibilizado um espaço amplo e acessível para que a sala fosse montada e o apoio da Diretoria de Gestão de Tecnologia e Informação (DGTI) na manutenção dos computadores e facilidade de acesso para as aulas presenciais, o polo se encontra no centro histórico da Universidade e é de fácil acesso a todos e sem barreiras arquitetônicas.

O Projeto Político Pedagógico (PPC) de 2019 do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES tem como proposta: a mudança de matriz curricular visando permitir a formação do futuro pedagogo bilíngue, o que inclui um aprofundamento do conhecimento de sua primeira língua – Português e/ou Libras – e o desenvolvimento de sua segunda língua, preparando-o, dessa maneira, para o desafio de ensino nestes dois idiomas e para a necessidade de elaborar atividades pedagógicas e materiais didáticos bilíngues, além de abranger questões como a aquisição das línguas em tempos e modos distintos — sendo a Libras a primeira língua da maioria das pessoas surdas e o português escrito uma segunda língua —, a carência de professores com formação adequada para atuar em contextos bilíngues, a falta de políticas públicas estruturadas que garantam recursos, formação e infraestrutura, currículos e avaliações descontextualizados que não consideram as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, e a necessidade de valorização da identidade surda e do protagonismo da cultura surda nos espaços escolares.

Além disso, a escassez de conteúdos escolares traduzidos para Libras e de materiais didáticos acessíveis compromete o acesso pleno ao conhecimento, exigindo uma reestruturação das práticas pedagógicas e um compromisso ético e político com a equidade linguística e o reconhecimento da surdez como diferença e não como deficiência. A matriz curricular se embasa em duas dimensões: epistemológica e do trabalho educativo.

A Dimensão epistemológica refere-se ao desenvolvimento do pensamento científico do pedagogo, buscado pela via de disciplinas fundadas em diferentes ciências que integram o currículo e que explicam ou elucidam o processo educativo no que tange a sociedade e o educando; e a dimensão do trabalho educativo é relativa à compreensão do fazer pedagógico dos espaços escolares e não escolares em todas as relações nele implicadas (relações entre aluno / saberes / professor / escola / sociedade) em múltiplas perspectivas (psicopedagógica, antropológica, sócio-política, ética).

O PPP apresenta ainda os objetivos específicos do curso, tais sejam: formar pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e

intercultural, para atuar na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares.

Quadro 3 - Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CURSO DE LICENCIATURA MATRIZ CURRICULAR				
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA BILÍNGUE		DIMENSÕES		
LIBRAS	LÍNGUA PORTUGUESA	VISÃO EPISTEMOLÓGICA	TRABALHO EDUCATIVO	
		PENSAMENTO CIENTÍFICO	FAZER PEDAGÓGICO	
INTERCULTURAL		PROCESSO EDUCATIVO	ESCOLAR	NÃO ESCOLAR
MÚLTIPLAS PERSPECTIVAS (PSICOPEDAGÓGICA, ANTROPOLÓGICA, SOCIOPOLÍTICA, ÉTICA).				
ATUAR NA ÁREA DA DOCÊNCIA (EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL), NA GESTÃO EDUCACIONAL E NA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES.				

Fonte: Projeto Político Pedagógico do curso (2019), organizado pelo autor (2025).

Para encerrar este capítulo, cabe destacar que o curso de Pedagogia em parceria com o INES representa um avanço significativo na formação de professores para a educação bilíngue de surdos, oferecendo uma proposta curricular alinhada às especificidades linguísticas e culturais dessa população. Apesar dos desafios enfrentados, como a carência de materiais acessíveis, a formação adequada de docentes e a estruturação de espaços escolares bilíngues, o curso evidencia a importância de iniciativas voltadas à democratização do ensino superior e à valorização da diversidade linguística. A trajetória histórica do INES, seu compromisso com a educação de surdos e a consolidação de um projeto pedagógico bilíngue sinalizam caminhos possíveis para a construção de uma formação docente mais inclusiva, crítica e transformadora.

Dando continuidade à análise, o próximo capítulo aborda os saberes docentes no âmbito do curso de Pedagogia a distância do INES, com base nas contribuições de Maurice Tardif. Ao compreender a docência como uma prática social historicamente construída, será possível discutir como os saberes profissionais dos professores são formados, articulados e mobilizados

na dinâmica do ensino bilíngue para surdos, considerando os desafios específicos dessa modalidade de ensino e a realidade dos egressos do curso.

4.3 Saberes Docentes em Tardif no âmbito do curso de Pedagogia a distância do INES

A educação é um campo complexo e multifacetado, no qual o papel do professor é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, o conceito de "saberes docentes" refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores precisam desenvolver para realizar sua prática de forma eficaz. Quais são os saberes que servem de base para o ofício de professor? Estas e muitas outras perguntas serão trabalhadas a partir das obras de Tardif, professor titular da Faculdade de Ciências da Educação de Montreal, em que ensina Histórias das Ideias Educativas.

Tardif (2014) procura escapar do que ele chama de "mentalismo" que consiste em reduzir o saber, em específico a processos mentais (representações, crenças, imagens, processamento de informações, esquemas etc.).

O saber para Tardif é social, porque é partilhado por todo um grupo de executores, sua posse e utilização repousam sobre todo um conjunto que garante a legitimidade e orienta sua definição e utilização. Os objetos do saber, são sociais, isto é, práticas sociais e evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, finalmente, o saber é social por ser assimilado no contexto de uma socialização profissional, no qual é absorvido, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira.

O autor alerta que também não devemos cair no "sociologismo" que tende a eliminar a contribuição dos atores na construção efetiva do saber, associando a outra coisa que não a si mesmo, e isso determina a sua clareza para o pesquisador, privando os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação. (Tardif, 2014, p.14) O saber do professor é ligado a uma situação de trabalho com os outros, um saber estabelecido numa tarefa complexa que é ensinar e situado num espaço de trabalho, que está dentro de uma instituição e uma sociedade.

O saber do professor não é um saber sobre o professor, mas realmente do professor, nas formas necessárias para realizar o seu trabalho esses saberes são múltiplos e abarcam os saberes pessoais, saberes curriculares, dos programas e dos livros, matérias ensinadas, suas experiências e formação profissional que se juntam as diversas fontes de saber provenientes de diferentes naturezas. O saber docente é temporal, isto é, se forma em tempos e contextos diversos e aprendizados que se organizam por meio de experiências passadas, quer seja como aluno em sala de aula, ou na escola sendo sujeito de uma imersão formadora de crenças, concepções e

olhares sobre o que é ser professor e o que é ser aluno, moldando o entendimento do que é ensino por meio desta experiência individual.

A temporalidade também se aplica ao processo de carreira no qual se constrói o saber profissional no qual socializamos nossa profissão e consolidamos nossa experiência de trabalho inicial e as diversas fases que irão acontecer no decorrer da carreira, formando assim a identidade e a subjetividade do professor mediante todo fazer e aprendizagem que realizaram durante este período.

Conforme Tardif (2014, p. 21) "os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais". É neste espaço de trabalho que o professor deve colocar em prática os saberes que Tardif apresenta como Saberes e formação de professores, constituídos pelos cursos de formação, conhecimentos disciplinares, estágios, ou seja, os saberes produzidos pelas universidades pelos professores em suas práticas cotidianas.

Tardif (2014) apresenta em seus estudos a evolução da carreira docente em duas fases, sendo elas a fase da exploração (de um a três anos) baseada em tentativas e erros o professor escolhe sua profissão, sendo este período o de aceitação por parte do círculo profissional, aqui ele experimenta diversos papéis, e pode variar de acordo com cada professor, pois inúmeros fatores podem influenciar este período, podendo o docente diante de suas experiências, até mesmo abandonar a profissão.

Passada esta primeira fase, temos a estabilização e consolidação (de três a sete anos) na qual o professor investe na sua profissão e tem o reconhecimento dos membros das instituições, tornando-se mais confiante e dominando vários aspectos pedagógicos do trabalho.

Com a pesquisa com egressos, exploramos os saberes docentes provenientes da formação profissional para o magistério, descritos por Tardif (2014), averiguando segundo os alunos formados os pontos positivos e negativos atribuídos ao curso, dentre eles à organização curricular, infraestrutura do polo e atuação do corpo docente, e outros aspectos mencionados pelos estudantes.

Ao pensarmos em formação de professores, nossa pesquisa buscou referências na proposta curricular do curso a ser observado, que além da legislação específica e a história da formação de profissionais da área da educação, agregou as experiências de formação de professores bilíngues, o que resultou em três núcleos de organização, sendo eles o núcleo básico, com disciplinas formativas, abordando uma perspectiva multicultural crítica e de modo articulado, fundamentos, princípios, concepções e práticas da educação que se articula com os

saberes provenientes de uma experiência do professor na profissão, na sala e na escola e priorizam a prática e a socialização profissional do professor.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado para a prioridade do curso que seja a educação bilíngue e a educação de surdos e que se sistematizam com os saberes provenientes da formação profissional para o magistério e provenientes da formação escolar anterior, construindo o educador no processo inicial e na socialização. E o núcleo de estudos integradores que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e se desenvolvem por meio de estágios e vivências em diferentes áreas do conhecimento, além de atividades que contemplem a pesquisa e o trabalho científico, sendo estas competências evidenciadas pelos saberes pessoais, e dos programas e livros usados no trabalho, que são ferramentas de trabalho e adaptados a suas tarefas.

Estes núcleos a partir dos quais o currículo está organizado não estão separados ou são recortados pelo tempo no processo de formação do pedagogo, sendo apenas uma escolha formativa distribuída nos períodos do curso. De acordo com a proposta pedagógica os conjuntos de atividade, assim como os saberes docentes, se entrelaçam durante todo o curso, conduzindo um diálogo contínuo entre as teorias educacionais e as experiências pedagógicas, fazendo de cada encontro lugares de saberes e fazeres educacionais.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a distância do INES, o egresso traz consigo uma carga de saberes que são construídos historicamente e socioculturalmente por meio das relações teóricas e práticas, estes saberes se alinham ao estudo de Tardif (2014), a saber, os saberes pessoais (epistemológicos), os saberes provenientes da formação escolar (formação pré-profissional e socialização), Saberes provenientes da formação profissional para o exercício do magistério e saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho (pedagógicos) e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (éticos e políticos).

Destaca-se na formação do pedagogo do curso analisado, a ênfase na educação de surdos, para que ele possa enfrentar os desafios da educação bilíngue em seus diversos espaços escolares e não escolares, espera-se deste profissional a elaboração e implantação de práticas pedagógicas voltadas para surdos, articuladas com as políticas públicas na educação de surdos, assim como contribuição para a área científica, provocando reflexões a respeito de bilinguismo, letramento e educação de surdos. O desenvolvimento de estratégias visuais visando prevenir e melhorar o desempenho de alunos surdos nos diversos níveis, aumentando seu aprendizado.

Na área de formação, três grandes áreas se integram na formação proposta, sendo a primeira a docência para além da regência de classe, sendo entendida como ação educativa

designada e sistemática, como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação). A segunda engloba a pesquisa como processo de produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico na área educacional e como terceira área a gestão educacional do fazer pedagógico no planejamento, na administração, na coordenação, no acompanhamento e na avaliação de políticas públicas e institucionais na educação.

Para encerrar, ressalta-se que a compreensão dos saberes docentes, segundo Tardif, oferece uma base fundamental para analisar a formação e a prática dos professores formados pelo curso de Pedagogia a distância do INES. Esses saberes, que englobam conhecimentos científicos, experiência prática e saberes pessoais, são essenciais para que os educadores possam atuar com competência e sensibilidade nas especificidades da educação bilíngue para surdos.

A articulação entre teoria e prática, aliada à reflexão crítica sobre as condições reais de ensino, torna-se um elemento central para a consolidação de uma identidade profissional sólida e para o enfrentamento dos desafios educacionais desse contexto. No próximo tópico, abordaremos a temática da educação bilíngue, explorando seus fundamentos, desafios e práticas, especialmente no contexto da formação de professores e do ensino para a comunidade surda.

4.4 Educação bilíngue

De povo excluído ao reconhecimento da Libras Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), e o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) a educação de surdos transitou e ainda vivencia metodologias de normalização e exclusão impostas pelos dominadores e sociedade majoritária, pois nossa sociedade está organizada com base nas relações de poder estabelecidas por estes grupos.

Segundo estudo de Quadros (2008, p. 27):

> Pensa-se que no Brasil todo falante adquire a Língua Portuguesa como primeira língua (L1). Ignora-se, portanto, que temos falante de famílias imigrantes (japoneses, alemães, italianos, espanhóis etc.), que temos as várias comunidades indígenas que falam várias línguas nativas (mais de 170 línguas indígenas de famílias totalmente diferentes) e, também, “falantes”, digo, “sinalizantes” da língua de sinais brasileira (os surdos e familiares de surdos brasileiros). Todas estas línguas faladas no Brasil, também são línguas brasileiras, caracterizando o país que o Brasil realmente é, um país multilíngue.

Os estudos linguísticos têm problematizado de forma constante a concepção clínico terapêutica e contrariando a teorias de medicalização dos surdos temos a visão socioantropológica que olha para a comunidade surda, como uma minoria linguística, culturalmente e socialmente formada por indivíduos que se constituem de identidade e se comunicam por meio de uma língua visual espacial.

As investigações linguísticas evidenciam que as línguas de sinais observam as mesmas regras que se aplicam às línguas faladas (Stokoe et al., 1976; Bellugi & Klima, 1972; Siple, 1978). No Brasil, a língua de sinais brasileira começou a ser investigada nas décadas de 80 e 90 (Ferreira-Brito, 1986; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1995, 1999).

Das filosofias normalizadoras temos a oralização, a comunicação total e o bimodalismo que rechaçadas pela comunidade surda e pelos pesquisadores, deram lugar a modalidade bilíngue, que traz em sua concepção o ensino que valoriza a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua, de acordo com Quadros (2008), pensar o “Bi” do bilinguismo é pensar na coexistência de duas línguas com funções diferentes, mas que devem ser trabalhadas conjuntamente.

O bimodalismo é uma abordagem educacional que busca integrar a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português oral/escrito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, tratando as duas línguas como códigos distintos que devem ser aprendidos paralelamente. Segundo Ferreira e Nakano (2000, p. 49), o bimodalismo "propõe o uso simultâneo da Libras e do português, mas como línguas separadas, sem uma integração linguística efetiva". Essa prática pressupõe que o surdo deve dominar ambas as línguas, ora utilizando a Libras para a comunicação visual, ora o português para a comunicação oral ou escrita.

No entanto, essa concepção tem sido amplamente rejeitada pela comunidade surda e por pesquisadores da área. Ferreira e Nakano (2000) destacam que o bimodalismo "reproduz a ideia de que a Libras é uma mera tradução do português e reforça a posição do português como língua dominante", o que desconsidera a natureza autônoma da Libras enquanto primeira língua dos surdos e sua cultura. Além disso, o modelo bimodal dificulta o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos surdos, pois impõe uma hierarquia linguística que marginaliza a identidade surda (Ferreira; Nakano, 2000).

Por essa razão, os pesquisadores e a comunidade surda defendem modelos bilíngues autênticos, nos quais a Libras e o português são reconhecidos como línguas complementares e equivalentes, promovendo a aquisição integrada e respeitosa de ambas as línguas (Ferreira; Nakano, 2000).

O movimento pela educação bilíngue tomou forças desde a década de 1990, porém em 2011, houve uma tentativa de fechamento o da Ensino Bilíngue do INES, que provocou um grande movimento de resistência, com a Carta – Denúncia da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEI) aos Ministérios Públicos Federais. por meio de manifestações em todo o Brasil em uma passeata em Brasília com representantes surdos de todo o Brasil, passar por estes processos vivenciando cada fase e a luta dos surdos, e poder ver se concretizar os anseios desta comunidade com a criação de uma graduação bilíngue, nos traz a certeza de que os surdos estão conquistando sua cidadania pautada em direitos e construindo um futuro melhor do que o por eles vivido.

Cabe ressaltar o que Quadros (2008, p. 33) propõe:

> O fato de os grupos surdos brasileiros terem uma língua visual-espacial, a língua de sinais brasileira, determina uma reestruturação de forma standard de se entender uma escola inclusiva no Brasil. A questão da língua implica em [sic] mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores surdos e de intérpretes de língua de sinais. A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político.

Para além da questão da língua, educação bilíngue para a comunidade surda representa questões políticas, sociais e culturais. Diante desta situação o currículo além de ser pensado em perspectiva visual-espacial, deve contemplar disciplinas que trabalhem os conteúdos ligados aos movimentos surdos, suas lutas e sua cultura. A criação de um curso de Pedagogia Bilíngue vem contemplar e concretizar uma luta de anos e a busca pela educação que os surdos querem.

A esse respeito, Silva (2008, p. 36) enfatiza:

> Nós, surdos, temos a necessidade de ter uma pedagogia que nos oriente pelo caminho do conhecimento, que nos faça ler o mundo com a língua de sinais. Não se trata de querermos construir um mundo à parte, mas sim de queremos ter nossas diferenças respeitadas, por isso, é importante que se atente para o como acontece o processo de inclusão. A metodologia de ensino para alunos surdos não é a mesma aplicada ao ensino de alunos ouvintes. Existem diferenças que ultrapassam o uso da língua, logo não se resolveria apenas disponibilizando intérpretes nas salas de aula. Pensar a pedagogia que o ensino para alunos surdos requer é o primeiro passo para fazer acontecer o processo de inclusão.

A Pedagogia Bilíngue transcende as questões puramente linguísticas, pois traz em seu arcabouço saberes que ultrapassam a barreira da língua e se concretizam na formação social, cultural e intelectual. Muito mais do ensinar duas línguas distintas e de modalidades diferentes, o projeto do curso busca formar professores conscientes de seu papel e de sua tarefa de

disseminar o saber por experiências, vividas no dia a dia, nas salas de aula e durante uma vida dedicada à educação.

A educação de Surdos na perspectiva educacional bilíngue tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda, baseando na interculturalidade, não sobrepondo uma língua ou outra. A abordagem bilíngue vai além da articulação entre duas línguas, ela implica em mudanças nos espaços, nas formas de interação (usos da língua de sinais, legendas), presenças de professores surdos e ouvintes e de intérpretes de Língua de Sinais (Quadros, 2005, p.31).

Segundo Gesueli (2006), a proposta de educação bilíngue refere-se, principalmente, à condição bilíngue do surdo, que deverá ter acesso à língua de sinais por meio do contato com a comunidade surda, sendo a língua majoritária, falada e escrita, trabalhada como segunda língua. Aderir a proposta do bilinguismo para a educação dos surdos, resgata o professor surdo, apagado na oralização, tendo este papel definitivo no processo de aquisição de L1[5] (primeira língua), sendo este o interlocutor na construção da identidade surda, pois o papel do adulto surdo no dia a dia da criança é de veemente importância pelo fato de sujeito, linguagem estarem intrinsecamente ligados.

Conforme Skliar e Lunardi (2000) a atribuição do professor surdo vai muito da atribuição de uma identidade linguística, na educação bilíngue o professor surdo utiliza do espaço escolar para idealizar, juntamente com seus pares, as habilidades que são construídas dentro de uma visão sócio-histórica.

Perlin (1998) cita que o adulto surdo, em contato com outros surdos, construirá uma identidade fortemente centrada no ser surdo, a "identidade política surda". Segundo a autora, a educação deve caminhar no sentido da identidade do surdo, permitindo, para isso, a presença do professor surdo.

Ainda para Perlin (1998), a experiência que separa a identidade surda e a identidade ouvinte é a visual, "a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual", sendo que essa construção não é isolada, mas sim multicultural. Sendo assim,

> [...] a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos (Skliar, 2005, p. 7).

---

[5] L1: Aquisição de L1 refere-se ao processo natural pelo qual uma criança aprende sua língua materna, geralmente a partir do contato espontâneo e contínuo com falantes nativos desde os primeiros meses de vida. É um fenômeno automático, não formal, no qual o indivíduo internaliza as regras linguísticas fonologia, sintaxe, semântica e pragmática) sem ensino explícito, possibilitando a comunicação fluente e eficaz na sua comunidade linguística.

Segundo Tatiana Lebedeff (2006, p. 45), a experiência visual refere-se à recepção direta dos estímulos visuais, que ocorre de forma espontânea e sensorial, envolvendo a percepção natural e imediata das cores, formas e imagens ao redor. Essa experiência não exige uma análise crítica ou conhecimento prévio dos códigos visuais, funcionando como uma interação primária com o mundo visual.

Por outro lado, o letramento visual é caracterizado por Lebedeff (2006, p. 48) como "um processo que ultrapassa a mera percepção, envolvendo a habilidade de interpretar, analisar e produzir imagens de maneira intencional e crítica". O letramento visual demanda o desenvolvimento de competências para compreender os códigos, símbolos e significados inseridos nas imagens, inserindo o sujeito em um contexto cultural e comunicativo mais amplo. Trata-se de uma alfabetização crítica no campo das linguagens visuais, onde o olhar se torna um instrumento de leitura e produção de sentido.

Assim, enquanto a experiência visual é uma percepção natural e imediata, o letramento visual implica uma apropriação consciente e crítica da linguagem das imagens, permitindo ao indivíduo decodificar e criar mensagens visuais com significado e intencionalidade.

Ao mencionarmos o adulto surdo, ligamos esta imagem ao do professor bilíngue e primordialmente ao surdo professor com saberes específicos que foram formados por ele por meio de sua trajetória na comunidade surda, nos movimentos surdos, na família e ao longo de sua formação nas escolas frequentadas, nas universidades cursadas e na falta de oportunidade experimentada por omissão e desconhecimento das particularidades da educação para surdos.

Tardif ao trazer a consideração dos saberes específicos do professor, corrobora com nossa ideia da importância de também considerar o surdo professor:

> [...] é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. a grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares (Tardif, 2002, p. 228).

Barbosa (2022) destaca que: "a responsabilidade do professor surdo está para além de sua atuação em sala de aula, está ligada à representatividade com relação à língua, ao ser surdo, à cultura, ao direito de ter acesso à educação na língua de sinais."

A autora traz ainda em sua fala, a compreensão apresentada por Tardif (2007, p. 145) "todo professor transpõe para sua prática aquilo que é como pessoa" na qual expressa que os saberes docentes são construídos com sua experiência e vivência na sala de aula e na sociedade.

Corroborando com esta concepção, Barbosa (2022) traz a seguinte colaboração:

> [...] o professor surdo por possuir a especificidade de suas vivências, bem como experiências comuns àquelas trazidas pelas crianças surdas, pode refletir sobre as diferenças, captar histórias de vida que se apresentam e se comunicar com outras histórias (surdas e ouvintes). já que compartilha marcas inerentes a singularidade da surdez, colaborando com a construção do seu processo identitário como docente surdo (Martins, 2010, p. 49).

Neste sentido, a educação bilíngue se faz uma importante ferramenta de construção de saberes e principalmente de formação de professores que por sua vez levaram formação que garantirá equidade e respeito para a comunidade surda, que vem lutando por este reconhecimento e por um lugar como protagonistas de sua própria história. Neste momento o lema "Nada sobre nós, sem nós" pode se tornar uma realidade, democratizando a educação e formando cidadãos independentes.

O lema "Nada sobre nós, sem nós" surgiu no século XX, como um princípio central do modelo social da deficiência, que propõe a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência não como problemas individuais, mas como resultado das barreiras sociais e ambientais. Essa frase expressa a reivindicação de que as decisões que afetam diretamente essas pessoas devem ser tomadas com sua participação ativa e protagonismo, garantindo-lhes voz e controle sobre suas próprias vidas.

O lema ganhou força especialmente durante o processo de elaboração da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que reforça a importância da inclusão, da autonomia e da participação plena das pessoas com deficiência em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação. Assim, a aplicação desse princípio tem o potencial de democratizar a educação e promover a formação de cidadãos independentes, que atuem como sujeitos ativos na construção de políticas e práticas educativas que os respeitem em sua diversidade e singularidade.

4.5 Construindo um perfil do Pedagogo Bilíngue: identidade e atuação construídos a partir da visão dos estudos na área de Educação de Surdos

Sendo a pedagogia bilíngue para surdos um campo novo, e uma modalidade recentemente incorporada e aceita na LDB, o conceito de sociedade pedagógica apresentada por (Beillerot, 1985 apud Libâneo) pode abarcar também este movimento ou ainda estamos criando, construindo este conceito na educação de surdos? O fato de a pedagogia acontecer em vários locais e por intermédio de vários agentes educativos formais e não-formais, não garantiu até o momento um fazer pedagógico bilíngue na educação de surdos, a pedagogia Bilíngue tem sido atravessada por várias forças pedagógicas que em muito atrasam a formação dos surdos,

que ainda lutam no caminho contrário, seja ele da oralização ou da normalidade do surdo dentro do modelo clínico-terapêutico! A educação Bilíngue requer novas habilidades que não estão previstas na pedagogia tradicional!

Conforme Libâneo (2010, p. 28) "repõe-se a necessidade de formação geral, implicando reavaliação dos processos de aprendizagem, (…) é notório que nos encontramos diante de novas realidades em relação ao conhecimento e à formação."

O que implica a Educação de Surdos se tornar uma modalidade na LDB? Passemos a entender o conceito de modalidade, pensemos primeiro no conceito dentro da filosofia.

No contexto aristotélico, a modalidade se refere à particularidade da proposição que afirma algo que precisa ser (apodíctica), que realmente é (assertórica) ou que pode ser (problemática). Também se refere ao caráter das preposições atreladas à noção de necessidade, impossibilidade, possibilidade ou contingência. Se olharmos para a educação dos surdos dentro deste conceito veremos que por muitos anos ela foi vista como um problema dentro da educação, passando por várias fases e concepções, ou seja, problematizada pelos educadores e seus pares. Já os movimentos surdos apresentam a educação bilíngue como ela é (apodíctica) e como eles querem que ela seja por sua vez os estudiosos em educação de surdos por meio de estudos apresentam como ela precisa ser (assertórica) dentro desta lógica, avalia-se a possibilidade, ou impossibilidade, a necessidade ou a contingência presente na atribuição de um predicado a um sujeito, neste caso "bilíngue" é o predicado de modalidade e este é o fator que deve ser investigado ou desenvolvido.

Nesta mesma corrente temos o termo Pedagogia Bilíngue, para pedagogia já apresentamos diversas definições apresentadas por estudiosos, pensamentos agora com as colocações feitas por Tardif (2017) nas quais ele traz que "pedagogia" não é uma categoria inocente, uma noção neutra, uma prática estritamente utilitária: pelo contrário, ela é portador de questões sociais importantes e ilustra, ao mesmo tempo, as tensões e os problemas de nossa época que se encontram vinculados à escolarização de massa e à profissionalização do magistério.

Ainda segundo Tardif (2017, p. 5):

> A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a "tecnologia" utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a Instrução)

Libâneo (2010) traz a informação dentre muitas trabalhadas em seu livro, da Pedagogia como ciências prática ou ciências da e para a educação, que foi trabalhada sistematicamente por pedagogos marxistas. Outras áreas científicas também têm a educação como objeto de estudo, mas abordam o fenômeno educativo sob a percepção de seus próprios conceitos e métodos de investigação. A pedagogia, com isso, é um campo de estudos com identidade e problemáticas próprias.

O autor ainda define dois tipos de pedagogos, sendo eles: o pedagogo stricto sensu e o pedagogo Lato sensu. O pedagogo Stricto Sensu foi considerado pelo autor, o profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, demandas socioeducativas do tipo formal e não-formal e informal, trabalha com pesquisa, documentação, formação profissional, gestão, coordenação, animação sociocultural e formação continuada. Já o pedagogo Lato Sensu, refere-se a professores de todos os níveis de ensino e profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa, campo dos saberes, modos de ação.

O curso de Pedagogia forma o pedagogo Stricto Sensu, que poderá atuar em vários campos educativos, sendo necessário distingui-lo do profissional docente.

De acordo com o autor, trabalho pedagógico é a atuação profissional em amplo leque de práticas educativas, e trabalho docente é uma forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula. Trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é docente. O Libâneo traz a necessidade de na formação inicial de pedagogos e docentes ter como critério as práticas pedagógicas reais e as necessidades de formação continuada.

Se pararmos nestes conceitos apresentados até o momento e refletirmos a respeito da Pedagogia Bilíngue que estamos praticando, será que chegaremos à conclusão ou pelo menos conseguimos identificar a identidade e as problemáticas da formação oferecida?

Conforme Fernandes (1998), a educação bilíngue ultrapassa a teorização pedagógica, necessária, mas insuficiente, e até o século XIX podemos afirmar que a educação de surdos foi discutida mais em termos sociais e pedagógicos, tendo em vista alguns documentos e registros históricos apontam para o surgimento de uma pedagogia voltada para surdos nesse período.

Além de caracterizar uma educação bilíngue para surdos com a Língua de Sinais como língua primária e o português como segunda língua, essa proposta enfatiza o respeito à identidade cultural e linguística da comunidade surda, reconhecendo a Libras não apenas como meio de comunicação, mas como elemento fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos surdos. Também destaca a importância da valorização da língua natural dos surdos para garantir a plena inclusão e o acesso ao conhecimento, combatendo a exclusão e

promovendo a equidade educacional. A educação bilíngue se propõe, ainda, a assegurar que os estudantes desenvolvam competências em ambas as línguas, favorecendo o bilinguismo funcional e a participação ativa na sociedade majoritária e na comunidade surda.

Fernandes apresenta a pesquisa de Souza (1998), que descreve os fatos pelo quais ainda não havia a concretização da educação bilíngue para surdos, dentre eles a ausência de uma política linguística oficial e séria da preservação da Libras, pressões para que os surdos dominassem o português, falta de articulação entre as organizações governamentais, não-governamentais, políticos e comunidades em geral pela Libras, falta de reconhecimento linguístico da Libras dentro da escola, revisão curricular contemplando a área de Estudos Surdos, a inclusão que força o aluno surdo a estudar em escolas monolíngues e a confinação da Libras a espaços sociais limitados.

Ainda segundo Fernandes (1998, p. 40), podemos destacar que:

> O que temos observado é que nas propostas de educação bilíngue para surdos desenvolvidos no contexto nacional e, sobretudo, discutidas institucionalmente no âmbito das escolas especiais, a alteridade surda não se coloca como questão relevante. Na maioria das vezes, este conceito remete, tão somente, ao respeito pela diferença linguística, traduzida pela língua de sinais, demonstrando o reducionismo extremo a que tem sido submetida a questão das identidades, subjacente às práticas de escolarização de pessoas surdas.

Pensar uma pedagogia bilíngue exige pensar além das línguas envolvidas no sistema, segundo Fernandes, enquanto os surdos não forem aceitos como grupo com uma identidade linguística e cultural, e a Libras não for reconhecida cientificamente e incorporada às agendas das políticas públicas e ao currículo escolar, o afastamento da concepção clínica na educação de surdos, a inserção de profissionais e adultos surdos no processo educacional, uma política de formação inicial e continuada de professores em nível nacional e o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria ouvintes, a educação bilíngue não irá acontecer efetivamente.

A autora traz a afirmação feita por Skliar e Lunardi (2000) que escreve

> a supremacia ouvinte dentro das escolas para surdos, resulta de uma política, historicamente determinada, de naturalização pedagógica e de imposição de uma normativa ouvinte no processo educacional dos surdos, atualizada e reforçada, quotidianamente, no currículo escolar. (...) O currículo nas escolas de surdos dá legitimidade a um discurso hegemônico que produz identidades surdas convenientes para seus modelos. Essa hegemonia, que representa a dos sujeitos nos espaços escolares, e fora deles, é uma das consequências do discurso dominante na educação de surdos (Skliar; Lunardi, 2000, p. 19).

Como no passado, a formação de professores para a educação de surdos atualmente, tem criado o que Fernandes chamou de “pseudo bilinguismo, no qual a língua minoritária é apenas valorizada como meio de acesso à verdadeira" língua, a que tem prestígio social, o que acarretaria, mais uma vez, na inculcação de valores forjados em mecanismos de opressão e poder.” (Fernandes, 2003, p.66).

Podemos, inspirados em Fernandes (2003) pensar então que estamos vivendo uma pseudo pedagogia bilíngue, ou seja, não estamos formando pedagogos bilíngues e muito menos conscientes do trabalho que deve ser implementado para a Educação de Surdos?

Fernandes (2003) traz duas questões que considera primordiais para a efetivação da educação bilíngue e que devem constar na pedagogia bilíngue, a primeira e o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais para crianças surdas, como primeira língua e em segundo lugar, as práticas de ensino do português como segunda língua para surdos.

Uma educação voltada para surdos deve estar pautada na língua de sinais, então a pedagogia bilíngue também deve estar pautada na língua de direito da comunidade surda.

De acordo com Fernandes (1998, p. 119):

> Uma escola para alunos surdos deve estar voltada às suas necessidades e potencialidades e a língua de sinais deve ser, indiscutivelmente, a língua da escola. Portanto, sua proposta pedagógica deve contemplar como critério, imprescindível à realização desse pressuposto, a contratação e a manutenção apenas dos professores que estiverem comprometidos com essa exigência. É inacreditável que ouçamos professores de surdos afirmarem que não conseguem aprender a língua de sinais por ser 'muito difícil' e continuarem simulando aulas nas quais fingem que ensinam, privando os alunos da oportunidade de aprofundamento e reflexão mais elaborada sobre os diferentes conteúdos científicos, objeto da educação escolar.

Uma pedagogia voltada para a educação de surdos, deve estar voltada para suas necessidades e potencialidades, e a língua de sinais deve ser indiscriminadamente a língua desta pedagogia.

Se outrora a pedagogia formadora de professores para atuar na “educação especial” e consequentemente com a educação dos surdos era permeada pela visão clínica, hoje, mais do nunca precisamos de uma pedagogia que aborde a visão socioantropológica defendida pela comunidade surda e pelos estudiosos da área.

Costa (2007) mostra como a educação de surdos era engendrada pela visão clínica.

> A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes, poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, sempre foram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva subalterna, em busca da normalização desse sujeito. Inclui-se aí, toda a prática

> clínica travestida de pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais. O saber subalternizado dos próprios surdos, silenciados não pela falta de fala, mas pela compreensão de sua incapacidade para falar (Costa, 2009, p. 26).

Em 1986, Brito já escrevia a respeito de uma educação para surdos pautada na língua de sinais, mas efetivamente professores não se especializaram na área para complementar este trabalho.

> As línguas gestuais-visuais são a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. São o meio mais eficiente de integração social do surdo (Brito, 1986, p. 21).

Com o avanço dos estudos podemos evidenciar que o bilinguismo não se limita somente ao acesso a duas línguas, de acordo com Skliar (2001, p. 92)

> Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes [...] A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a ideia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais — ouvintes —, como a norma – ouvinte.

Como define Skliar (2001, p. 90-91) devemos argumentar academicamente para além das questões ligadas a línguas na educação bilíngue e trazer para o debate acadêmico o diálogo sobre as minorias linguísticas presentes na instituição escolar e as relações de poder.

> Uma primeira conclusão necessária neste sentido é a de entender que a educação bilíngue constitui um ponto de partida para uma discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência dos surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas etc.

Pesquisas de Lacerda, Albres e Drago (2013) enfatizaram que o profissional bilíngue ainda não tem um papel demarcado, pois seu conceito ainda é fluído e não bem definido. Ainda segundo as autoras: “o professor bilíngue deve ter formação em curso superior de pedagogia ou licenciatura específica e atua de modo a promover o ensino e a aprendizagem do aluno surdo em âmbito escolar, utilizando a Libras como língua de instrução”. Entendemos que nos dias de hoje essa reflexão ainda é bastante necessária.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Definir a opção metodológica é pensar nos caminhos a serem percorridos, elemento fundamental ao pesquisador. De acordo com Brandão (2010, p. 33), a "construção do objeto" diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam a pesquisa qualitativa como uma possibilidade para aqueles trabalhos que se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos da pesquisa, pelos dados descritivos e pela perspectiva de análise das narrativas dos sujeitos da pesquisa. A opção por essa forma de pesquisar supõe o abandono da "explicitação do fenômeno educacional em termos de causa e efeito, em favor da sua compreensão através do sentido que deles fazem as pessoas que o vivenciam" (Monteiro, 1998, p. 49).

Tendo essas afirmações como pano de fundo para a escolha do tipo de pesquisa adequada para o desenvolvimento dessa investigação, pensamos que a pesquisa de cunho qualitativo é a que melhor se adéqua à busca da questão levantada: A partir da perspectiva de egressos, que aspectos foram indicados como significativos para o processo de formação profissional no âmbito do curso de Pedagogia a distância ofertados nos polos em parceria com o INES?

Como objetivo principal, esta pesquisa buscou analisar o caminho formativo oferecido pelo curso de Pedagogia a distância dos treze polos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), investigando a percepção dos egressos em relação ao projeto pedagógico do curso, identificando os seus limites e as potencialidades. Os objetivos específicos foram identificar nos documentos oficiais do curso o perfil profissional esperado para o egresso; investigar os pontos positivos e negativos que os egressos atribuíram ao curso, no que diz respeito à organização, infraestrutura do polo e atuação do corpo docente e demais colaboradores, dentre outros aspectos mencionados pelos estudantes; a partir das análises, propor ações para contribuir com a qualidade da formação de alunos do curso, como produto educacional desta dissertação.

Quadro 4 - Percurso da Pesquisa.

(continua)

ETAPA DA PESQUISA	TÓPICOS DESENVOLVIDOS	ITENS ANALISADOS
	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO	ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS. PEDAGOGIA COM ÊNFASE EM EDUCAÇÃO DE SURDOS.
	MATRIZ CURRICULAR DO CURSO	LEGISLAÇÃO EDUCAÇÃO BILÍNGUE
	MANUAL DO ALUNO	EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
	ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO PELOS EGRESSOS	
PESQUISA DOCUMENTAL	O PAPEL DO CURSO NA FORMAÇÃO DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS EGRESSOS	
	ASPECTOS GERAIS SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA EM PARCERIA COM O INES	
	SABERES DOCENTES EM TARDIF NO ÂMBITO DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DO INES	
	EDUCAÇÃO BILÍNGUE	

Quadro 4 - Percurso da Pesquisa.

(continuação)

ETAPA DA PESQUISA	TÓPICOS DESENVOLVIDOS	ITENS ANALISADOS
APROXIMAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA: RETRATO DOS EGRESSOS NA LITERATURA CIENTÍFICA PESQUISA PORTAL DA CAPES E BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES	AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS SOBRE O CURSO: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO ACADÊMICA.	ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS. OPINIÃO DO EGRESSO. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. PERCEPÇÃO DE EGRESSOS, TUTORES E PROFESSORES. TECNOLOGIA DIGITAL. MODALIDADE À DISTÂNCIA. PEDAGOGIA BILÍNGUE MERCADO DE TRABALHO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL. DOCÊNCIA PARA EAD.
DISCUSSÃO TEÓRICA	CONSTRUINDO UM PERFIL DO PEDAGOGO BILÍNGUE: IDENTIDADE E ATUAÇÃO CONSTRUÍDOS A PARTIR DA VISÃO DOS ESTUDOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS	
	A PEDAGOGIA NO BRASIL	HISTÓRIA E PERFIL DO PEDAGOGO NO BRASIL. ESPAÇO ACADÊMICO DA PEDAGOGIA. IDENTIDADE DO PEDAGOGO. POLIVALÊNCIA DOS PROFESSORES. CAMPO DE ATUAÇÃO E SABERES. EDUCAÇÃO BILÍNGUE. PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO. SABER DO PROFESSOR. FORMAÇÃO DO PROFESSOR. PEDAGOGIA BILÍNGUE. MODALIDADE BILÍNGUE. PSEUDO-BILINGUISMO.

Quadro 4 - Percurso da Pesquisa.

(conclusão)

ETAPA DA PESQUISA	TÓPICOS DESENVOLVIDOS	ITENS ANALISADOS
PERCURSO METODOLÓGICO	QUESTIONÁRIO COM EGRESSOS DO CURSO	PERFIL DO EGRESSO PERCURSO FORMATIVO. PERFIL PROFISSIONAL. PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO CURSO. · INFRAESTRUTURA, ATUAÇÃO CORPO DOCENTE E DEMAIS COLABORADORES

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025)

Desse modo, durante toda a pesquisa, foi desenvolvido um estudo teórico/acadêmico envolvendo os temas que abarcam esta proposta.

Por meio da pesquisa documental foram estudados os documentos concernentes ao curso para identificar e compreender o perfil do egresso definido por eles. A análise documental (Bardin, 1977) é, portanto, uma fase preliminar de constituição dos dados para pesquisa.

Foi realizada também, uma pesquisa de campo. Foi aplicado um questionário aos egressos do curso levantando as suas percepções com relação à trajetória no curso de formação, a partir de suas vivências, bem como sobre como eles manifestam sentimentos, opiniões e concepções a respeito dos limites e potencialidades percebidos.[6]

Foi elaborado um questionário com 40 questões com opções objetivas e dissertativas, com duração estimada em meia hora de preenchimento. As perguntas foram registradas por meio do "Google Formulário", o que facilitou a distribuição dele ao público-alvo da pesquisa.

O questionário online oferece vantagens significativas em relação ao formato em papel conforme os autores que destacamos a seguir. Primeiramente, a possibilidade de disponibilizar o questionário na internet amplia o alcance geográfico e permite alcançar um maior número de pessoas, independentemente da sua localização geográfica. Tendo em vista que o lócus de análise é um curso EaD, essa escolha abrange as áreas dos polos presenciais sem necessidade de deslocamentos.

Além disso, a coleta de dados online pode proporcionar maior conveniência tanto para os pesquisadores quanto para os respondentes. Os inquiridos podem responder às perguntas no

[6] Link do questionário. https://forms.gle/DUDKRdn6tkjerVTb9.

momento e local que lhes forem mais convenientes, o que pode resultar em maiores taxas de resposta (Faleiros et al, 2016; Ebert et al, 2018; Mutepfa; Tapera, 2019; Batista et al, 2021).

Outra vantagem dos questionários online é a possibilidade de automatizar o processo de coleta e análise de dados. Com recursos tecnológicos adequados, os questionários podem ser programados para coletar respostas automaticamente, eliminar erros de preenchimento e realizar análises preliminares dos dados de forma rápida e eficiente (Santos; Henriques, 2021; Mutepfa; Tapera, 2019; Batista *et a*l., 2021). Isso contribui para agilizar o processo de pesquisa, economizando tempo e recursos.

Na parte inicial do questionário - apresentação - foi elaborado um texto de introdução do autor da pesquisa e suas orientadoras, contendo o objetivo da pesquisa, a justificativa, procedimento do estudo, riscos esperados, benefícios da pesquisa e os critérios para suspender ou encerrar a pesquisa. Após estas informações, apresentamos o termo de consentimento no qual o participante consente ou não participar da pesquisa. Ao consentir o participante é direcionado às perguntas do questionário. Caso não o consinta, o questionário se encerra.

Para aplicar o questionário, entrei em contato com os coordenadores dos polos do curso a ser pesquisado, pelo email da coordenação de cada polo. Neste e-mail expliquei o objetivo da pesquisa e solicitei que enviassem para os egressos de seus polos, no email enviei um vídeo em Libras (Língua Brasileira de Sinais)[7], pois temos coordenadores e alunos surdos.

Tendo em vista a necessidade de ampla divulgação deste instrumento, envie também por meio do grupo de whatsapp, organizado para interação dos coordenadores de polo do curso, uma mensagem com os mesmos teores citados anteriormente e o vídeo em Libras.

Além disso, o questionário foi direcionado individualmente, por e-mail para cada egresso do curso. A lista foi disponibilizada a todos os coordenadores dos polos de apoio presencial.

Por meio dessa lista, levantamos 120 egressos distribuídos pelos polos no Brasil, o quadro a seguir mostra o quantitativo de egressos de cada polo. O primeiro email foi enviado no mês de dezembro de 2024, já o segundo foi enviado no início de janeiro de 2025, pois aguardamos o final das festas para enviar novamente.

[7] Link Vídeo em Libras - https://youtu.be/glZJal5m-V8

Tabela 1- Perfil dos egressos: Quantitativo de egressos de cada polo.

Polo	Quantidade de egressos
UFLA	18
INES	10
UFGD	15
UFC	19
IFSC/UFSC	17
IFSP/UNESP	13
UEPA	15
UFAM	11
UFBA	12
UFRGS	12
UFPB	15
UFPR	11
UFG	15

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025).

Diante das escolhas metodológicas adotadas nesta pesquisa, foi possível delinear um caminho investigativo coerente com os objetivos propostos, respeitando a especificidade do campo de estudo e dos sujeitos envolvidos. A abordagem qualitativa, com base na aplicação de questionários semiestruturados e na análise de conteúdo, permitiu compreender as percepções e experiências dos egressos do curso de Pedagogia a distância do INES de forma sensível e contextualizada. A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir das respostas dos participantes, com destaque para suas reflexões acerca da formação recebida e do impacto do curso em suas trajetórias profissionais. Assim, o próximo tópico busca responder à questão central da pesquisa: o que dizem os egressos sobre o curso?

5.1 Apresentação dos resultados: o que dizem os egressos sobre o curso?

Este capítulo apresenta os principais resultados obtidos por meio da análise das respostas fornecidas pelos egressos do curso de Pedagogia a distância do INES. A intenção é compreender como os ex-alunos avaliam sua formação inicial, considerando aspectos como a

qualidade do ensino, a estrutura do curso, a atuação dos professores, a utilização de materiais e recursos bilíngues, bem como os impactos dessa formação em suas práticas profissionais.

As vozes dos egressos assumem papel central nesta etapa da pesquisa, pois revelam percepções, desafios enfrentados e conquistas alcançadas durante e após o curso, oferecendo subsídios relevantes para reflexões sobre a efetividade da proposta pedagógica, especialmente no que tange à formação de professores surdos e à promoção de uma educação bilíngue de qualidade. A análise dos dados é organizada a partir de categorias temáticas emergentes, construídas à luz do referencial teórico e das contribuições dos participantes.

Dos 120 questionários enviados, 10 foram devolvidos por problemas de endereço do destinatário, sendo estes 8,33% dos enviados. Recebemos o retorno de 42 egressos perfazendo uma porcentagem de 38,18% respondidos e 68 não respondidos o que representa 61,82%.

Considerando o objetivo da pesquisa, dividimos a análise em pontos que passamos a apresentar abaixo:

4.1.1 Apresentação do perfil do egresso.

4.1.2 Aspectos favoráveis.

4.1.3 Aspectos Negativos.

5.1.1 O perfil dos egressos

Analisamos as respostas ao questionário preenchidos pelos egressos formados em 2020.1 a 2024.1 e todos aceitaram participar da pesquisa após a leitura do termo de consentimento.

Para garantir o anonimato foi utilizada a letra "É", de 1 a 42 número máximo de respondentes ao questionário.

Dos 12 (doze) polos do curso, obtivemos retorno de 11 polos, sendo que 26,2% (11) são do Polo da Universidade Federal de Lavras - UFLA, 11, 9% (5) são do Polo do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 14, 3% (6) do Polo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, 9,5 % (4) da Universidade Federal do Paraná - UFPR, 4,8% (3) da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Universidade Federal do Rio Grande do Sul com 7,1% (3) e demais polos com 1 a 2 egressos respondentes.

Tabela 2- Perfil dos egressos: Polo de Origem dos Egressos.

Em qual universidade / polo do curso estudou?		
UNIVERSIDADE/POLO	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
IFG – Instituto Federal de Goiás	2	4,8%
Sede INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos	5	11,9%
UEPA – Universidade do Estado do Pará	1	2,4%
UFAM – Universidade Federal do Amazonas	3	7,1%
UFBA – Universidade Federal da Bahia	2	4,8%
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	6	14,3%
UFC – Universidade Federal do Ceará	1	2,4%
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados	2	4,8%
UFLA – Universidade Federal de Lavras	11	26,2%
UFPR – Universidade Federal do Paraná	4	4,9%
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul	3	7,1%
IFSP – Instituto Federal de São Paulo	0	0
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina	1	4,8%
TOTAL	42	100%

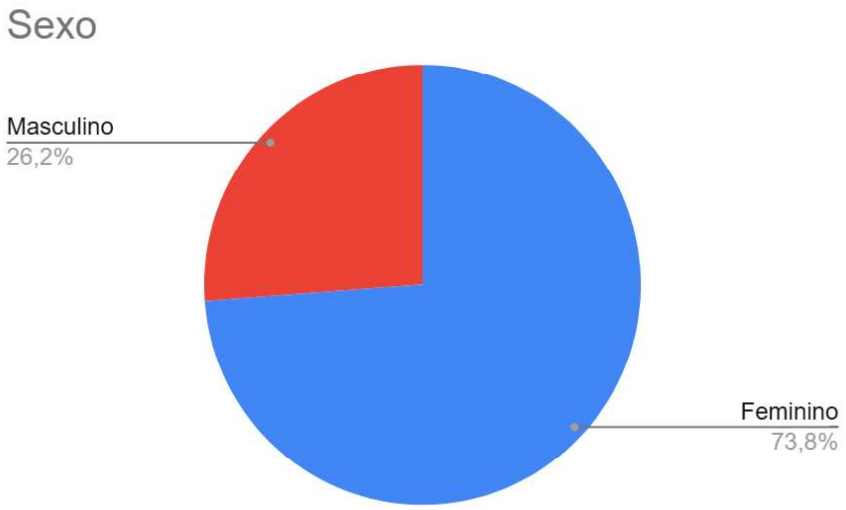
Fonte: Organizado pelo Autor (2025).

A baixa taxa de retorno em pesquisas com questionários online é uma desvantagem dessa metodologia apontada por diversos autores (Cendón; Ribeiro; Chaves, 2014; Guedes Pedroso et al., 2022; Moysés; Moori, 2007). Abordagens utilizando a estratégia de envio de e-mail podem apresentar problemas como endereços desatualizados ou envio direcionado a caixa de spam, fazendo com que o remetente não receba a mensagem em tempo hábil (Guedes Pedroso, et al., 2022).

Conforme relatado por Moysés e Moori (2007), os baixos índices de respostas em pesquisas com questionário online, ocorrem sobretudo pela perecibilidade, pela volatilidade e pela impessoalidade da internet.

Das respostas recebidas 73,8% (31) são do sexo feminino e 26,2% (11) do sexo masculino. Isso corrobora com o que foi dito anteriormente no item 4.2 da discussão teórica em que: No Censo da Educação Superior do ano de 2022, o INEP apresentou o número de 821.864 matrículas em Pedagogia como sendo o maior curso em procura e com o percentual de 91% de inscrições femininas.

Figura 3 - Sexo dos participantes.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Segundo Gatti, "desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério" (Gatti; Barreto, 2011, p. 162). Ferreira e Carvalho (2006) demonstram por meio de pesquisas que as mulheres são maioria na procura de cursos de formação para atuarem principalmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Buscamos também por meio da pesquisa, levanta o perfil do egresso com relação a idade

Tabela 3: Perfil dos egressos: idade.

IDADE	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES	PORCENTAGEM
21 – 30 ANOS	9	21,4%
31 – 40 ANOS	17	40,5%
41 – 50 ANOS	13	31%
51 – 60 ANOS	2	4,8%
ACIMA DE 60 ANOS	1	2,4%
TOTAL	42	100%

Fonte: Dados do questionário-Elaborado pelo Autor (2025).

Podemos constatar que a idade dos 42 egressos envolvidos é variada, pois há pedagogos entre 21 e mais de 50 anos de idade, porém os dados coletados indicam que a incidência dos egressos está nas faixas etárias que compreendem dos 30 aos 50 anos, com 30 egressos. Desta forma, confirmamos o que o Inep (Brasil, 2011) identificou em relação ao perfil dos alunos de 2010, no qual metade dos cursos presenciais tinham estudantes até 24 anos e em média, os

alunos dos cursos presenciais possuíam 26 anos, ao mesmo tempo em que, na EaD, metade dos alunos tinham até 32 anos, com média de 33 anos. Ademais, a faixa etária de 31 a 40 anos apresentou 17 envolvidos, e com mais de 40 anos temos 15 egressos – apresentando assim um número expressivo de formados, sendo compatível com um dos objetivos da modalidade EaD, que é ampliação do acesso à educação superior.

> (…) a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários (Brasil, 2011, p. 11).

Segundo Schnitman (2010), uma das principais características do estudante da EaD em sua maior parte é ser um adulto que avista neste tipo de ensino uma alternativa para continuar seus estudos por prezar pela flexibilidade do tempo e do espaço e considerar a autonomia oferecida no processo de aprendizagem. "[...] são profissionais que estão em plena capacidade produtiva e optam pela EaD para aumentarem seus conhecimentos" (Ferreira, Mendonça e Mendonça, 2007, p. 7). Corroborando com os dados do Censo da Educação Superior do MEC.

5.1.2 Aspectos favoráveis segundo as respostas dos egressos

A partir da categoria "Aspectos favoráveis" veremos pontos nos quais os alunos opinaram a respeito da escolha do curso e da universidade, a respeito da formação acadêmica, das disciplinas específicas na área de formação, assim como os aspectos positivos e negativos encontrados durante o percurso realizado.

Como primeiro ponto positivo apontado pelos egressos participantes da pesquisa nós temos o reconhecimento da Instituição na área a qual o curso é oferecido, juntamente com a possibilidade de ser um curso EAD e gratuito. Ao perguntarmos o motivo da escolha do curso, as opções mais escolhidas foram: Temos como primeira escolha "Por ser uma universidade reconhecida na área de educação de surdos" 54,8% (23) seguida por "por ser um curso a distância" 45,5% (19) "Por ser um curso gratuito 40,5% (17) e "Pelo diploma de uma universidade pública conceituada, 38,1% (16).

Tabela 4: Motivo de escolha do curso de Pedagogia/INES.

(Continua).

Por ser de uma universidade reconhecida na área de educação de surdos	23	54,8%

Tabela 4: Motivo de escolha do curso de Pedagogia/INES.

(conclusão).

MOTIVOS	QUANTIDADE DE ESCOLHAS	PORCENTAGEM
Por ser um curso a distância.	19	45,2%
Por ser um curso gratuito.	17	40,5%
Pelo diploma de uma universidade pública conceituada.	16	38,1%
Pela qualidade do corpo docente e dos tutores	3	7,1%
Pela localização do Campus.	2	14,8%
Por não ter sido aprovado na universidade que eu gostaria.	1	2,4%
Para melhorar a minha prática docente, pois já trabalhava com estudantes surdos.	1	2,4%
Pela qualidade do corpo docente e dos tutores, por ser um curso gratuito. Por ser um curso a distância.	1	2,4%
Na realidade, procurava o curso de LIBRAS e me deparei com a oferta da graduação, e como havia feito ENEM, fiz a inscrição, para minha surpresa fui selecionada.	1	2,4%

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Como primeira escolha destacada pelos egressos, o reconhecimento da instituição de ensino ser referência na área de educação de surdos, atendendo Segundo Kotler e Fox (1994) que ao longo da sua formação os alunos podem apresentar outras necessidades além do diploma, sendo a formação em uma determinada área e domínio de saberes específicos a justificativa para o diploma a ser conquistado

Segundo Fiedler (2011),

> A qualidade é premissa básica na área da educação. A educação passa a ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, porque representa a estratégia de formação humana. (...) qualidade é questão de competência humana, implica consciência crítica e capacidade de ação, de saber e de inovar.

O segundo ponto a ser destacado diz respeito à Educação a distância. A Educação EaD traz benefícios tanto para alunos em formação quanto para a formação permanente de profissionais que atuam no mercado e buscam uma formação continuada (Moreira et al., 2015). O investimento e apoio aos programas de educação do trabalhador tem adotado a modalidade EaD para ampliar o acesso e a oportunidades de formação continuada (Abbad, 2014).

Recorrendo ao estudo de Moore e Kearsley (2008):

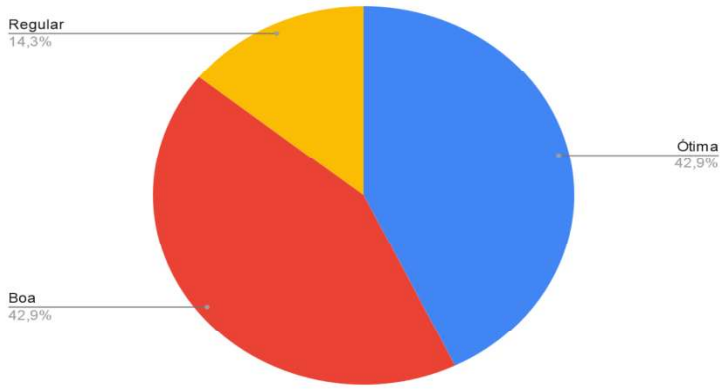
> A educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais especiais (Moore; Kearsley, 2008, p. 2).

Concebida como um sistema integrado por universidades públicas, voltada ao atendimento do público que tem dificuldade de acesso à formação superior, com a utilização de recursos da EaD (UAB, 2016):

> [...] o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada. Ao plantar a semente da universidade pública de qualidade em locais distantes e isolados, incentiva o desenvolvimento de municípios com baixos IDH e Ideb. Desse modo, funciona como um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Em relação a formação oferecida a pergunta apresentou 3 variáveis em que tivemos um empate nas respostas “ótima e boa”, 42,9% (18) totalizando 85,35 com as respostas regular 14,3% (6).

Figura 4 - Você considera a sua formação acadêmica.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Continuando nossa análise, e para complementar a pergunta acima, por entendermos que a formação bilíngue é um diferencial no curso oferecido, perguntamos se as disciplinas específicas aplicadas à Educação de Surdos (Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, dentre outras) promoveram uma formação na perspectiva bilíngue?

Tabela 5 – Disciplinas específicas.

Considera que as disciplinas específicas aplicadas à Educação de Surdos (Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, dentre outras) promoveram uma formação na perspectiva bilíngue?		
ALTERNATIVAS	NÚMERO DE EGRESSOS	PORCENTAGEM
SIM, COM CERTEZA.	25	59,5%
SIM, COM RESSALVAS.	15	35,7%
NÃO.	2	4,8%

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Saviani enfatiza que o perfil do graduado em Pedagogia deve incluir uma sólida formação teórica, além de uma variedade de conhecimentos e práticas que se interconectam ao longo do curso. (Saviani, 2008, p.227). Tanto Saviani (2008) quanto Kuenzer e Rodrigues (2006) instigam reflexões sobre a importância da formação teórica e prática, bem como dos conhecimentos essenciais para os profissionais que estão se formando no Curso de Pedagogia. Para Saviani (2008),

> O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidade composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício de profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, e relevância social, ética e sensibilidade efetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios de ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estes desencadeados (Saviani, 2008 p. 225).

Para complementar a pergunta a respeito das disciplinas da Educação de Surdos, solicitamos aos egressos que expressassem sua opinião em relação ao conteúdo voltado para a Educação de Surdos, a maioria apontou que elas promovem uma formação na perspectiva bilíngue.

Solicitamos que o aluno complementasse sua escolha com uma justificativa, e separamos as seguintes como pontos positivos:

Alguns exemplos da descrição dos participantes satisfeitos, lembrando que a descrição será seguida pela autenticação do número do questionário preenchido.

> Normalmente licenciaturas oferecem uma base muito superficial em relação à educação de surdos levando em consideração que a probabilidade de se deparar com um estudante surdo em sala é alta. Nosso curso não ofereceu somente 60h de Libras, mas imersão na cultura surda e sua realidade. E20.

> O curso é totalmente comprometido com a perspectiva bilíngue. E6.

> Quanto às disciplinas específicas à educação de surdos, foi possível desenvolver competências relacionadas ao pensar surdo, ultrapassando o simples uso da Libras como ferramenta comunicativa, percebendo a cultura surda e as questões educacionais específicas. E30.

> Conteúdos e materiais de qualidade, com atividades práticas orientadas por professores de excelência e experiência na área. E10.

> As disciplinas do curso promovem uma perspectiva bilíngue porque a metodologia está muito clara e a comunicação no ensino destas disciplinas para os alunos surdos também é muito clara. E23.

> Sim, pois estimula os alunos o aprendizado da Libras e do português na teoria e na prática através da interação, além disso, prepara o aluno para ensinar a Libras e o português escrito aos surdos. Durante o curso foi explicado de forma prática a metodologia de ensino da Libras e do português escrito para surdos, ficando bastante claro como deve ser o procedimento do ensino em sala de aula. E22.

Santos (2010) demonstrou em seus estudos que ensinar exige saber o conteúdo e, principalmente, requer o saber pedagógico, a fim de que os conteúdos sistematizados se tornem ensináveis e que os professores os professores não conhecem com profundidade a literatura acerca dos saberes pedagógicos, mas reconhecem a sua importância.

> [...] o saber profissional que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade e complexidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando, diferentes teorias, metodologias e habilidades. Dessa forma, o saber profissional dos professores é constituído, não por um saber específico, mas por vários saberes de diferentes origens, aí incluídos também, o saber fazer e o saber da experiência (Santos, 2010, p. 57).

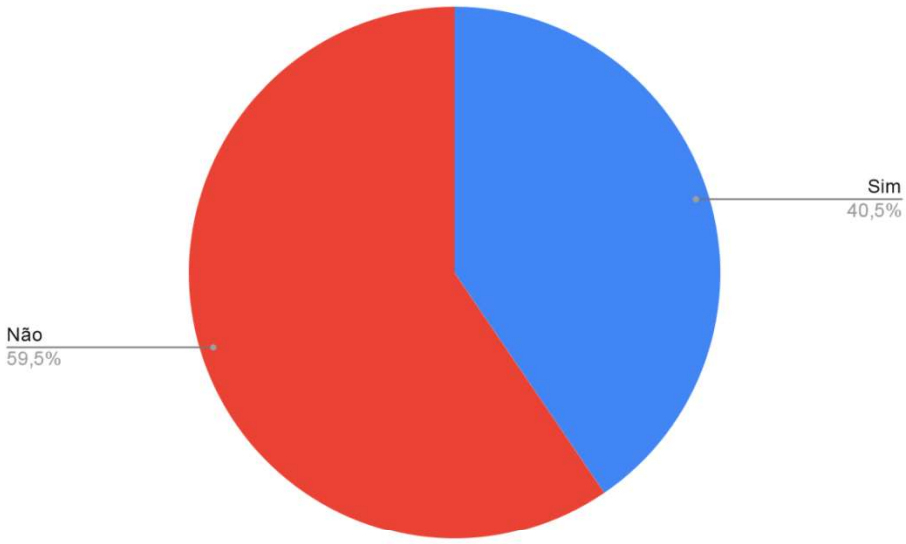
Com estes registros dos egressos podemos conceber que esses participantes apresentaram satisfação quanto aos conteúdos, material e recursos utilizados no curso, afirmando terem alcançado aprendizagens significativas.

Destacamos que embora a maioria tenha marcado a opção "sim, com certeza" nas justificativas pudemos analisar que existem críticas aos professores, à didática e a falta de atividades práticas, e que iremos destacar nos pontos negativos que serão apresentados na pesquisa.

Segundo Nóvoa (199, p. 25), "pensar criticamente proporciona uma construção da identidade profissional: [...] 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 participativa."

Para continuar a análise, perguntamos a respeito da atuação atual dos egressos tipificando a área a qual o curso se destina.

Figura 5: Você está atuando na área?



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Para a pergunta acima referente a atuação dos egressos na área de formação, tivemos um retorno de que 40,5 % estão atuando em educação de surdos, e 59,5% não estão trabalhando na área de formação. Percebemos que a maioria que não está atuando relata problemas diferentes, estes relatos serão apresentados na categoria de pontos negativos.

Neste bloco de perguntas mantivemos o foco com relação ao percurso formativo e inserimos uma questão dissertativa para que eles apontassem quais foram os pontos fortes da formação acadêmica?

Destacamos aqui as respostas de alguns egressos.

> Corpo docente e tutoria com excelente formação E1.
>
> A flexibilidade para uma formação, visto que é difícil para quem tem família estudar presencialmente. E4.
>
> Contato com colegas surdos, os encontros on-line muito proveitosos.” E6.
>
> Novos entendimentos acerca da comunidade surda, das regras gramaticais da Libras, do uso da Pedagogia Visual de forma correta e a possibilidade de aprendizado de vários outros conceitos que me fizeram amar ainda mais a cultura e a comunidade surda. E10.
>
> Ter tutores e colegas surdos durante todo curso foi bem interessante e desafiador, pois era a hora de colocar em prática tudo o que estava aprendendo. O acompanhamento dos tutores foi ótimo. E sem dúvidas, a minha orientadora do TCC fez toda a diferença na reta final. E15.
>
> Contato com alguns surdos, conhecer mais a cultura surda e ter contato com profissionais que me ajudaram profissionalmente e pessoalmente. E19.

> Mobilização do pensar surdo e da educação bilíngue; alguns tutores tinham domínio do que estavam tratando quanto à realidade da educação da pessoa surda. E30.

> Contato com discentes e docentes de todo o Brasil, pertencimento a uma comunidade surda, aprofundamento da história surda, preparo para atuação com público com deficiência. E34.

Podemos destacar nestes trechos a importância da interação e a troca de informações apreendidas nos encontros e até mesmo nos diálogos on-line por meio das webs-conferências e fóruns.

> O desenvolvimento do ser humano prossegue pela contínua transformação resultante de sua interação com o meio. Sendo dotado de grande plasticidade, o ser humano tem potencialmente uma multiplicidade de caminhos de desenvolvimento. A direção que tomará seu desenvolvimento é função do meio em que ele nasce, das práticas culturais, das instituições de que participa e das possibilidades de acesso a informações existentes em seu contexto (Lima, 1997, p.1).

Vemos também a importância da participação dos professores-autores nas discussões de cada disciplina.

> [...] O professor não é somente ator na rede de interações, mas sobretudo autor. Ele provoca e disponibiliza a rede de interações tomando por base os fundamentos da interatividade. E nesta materialidade comunicacional que ele expressa sua autoria. Aliás, manter essa materialidade, essa ambiência, constitui sua autoria (Silva, 2000, p. 183).

Sabemos que vários fatores influenciam a opinião dos egressos em relação à profissão escolhida, neste mote, perguntamos aos entrevistados como eles se sentiam em relação à profissão escolhida.

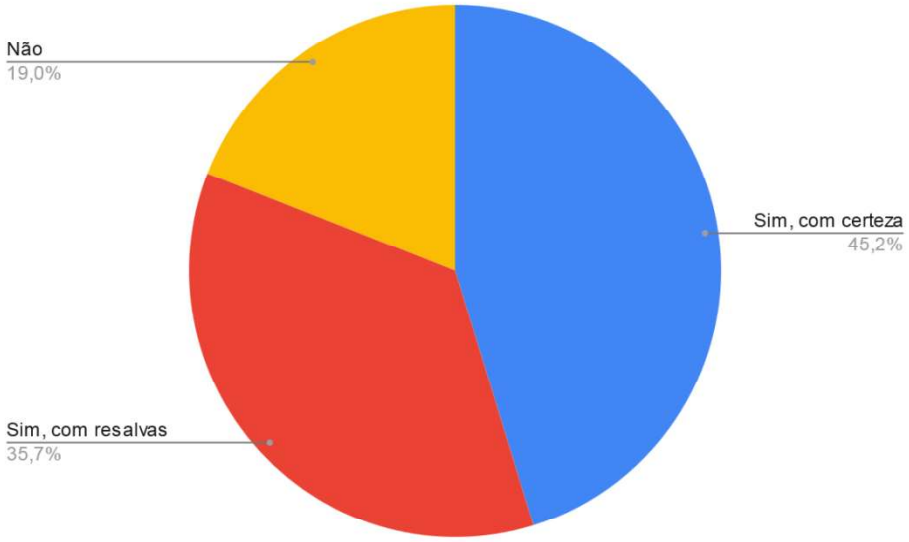
Tabela 6: Em relação a sua profissão.

Em relação a sua profissão você se considera?		
ALTERNATIVAS	EGRESSOS	PORCENTAGEM
MUITO SATISFEITO	15	35,7%
SATISFEITO	16	38,1%
PARCIALMENTE SATISFEITO	6	14,3%
GOSTARIA DE MUDAR DE ATIVIDADE PROFISSIONAL	3	7,1%
NÃO ATUO NA ÁREA	1	2,4%
NUNCA ATUEI	1	2,4%

Fonte: Dados do questionário-Elaborado pelo Autor (2025).

Complementando a pergunta acima, apresentamos questionando se eles se sentem aptos para atuar na área de formação.

Figura 6 - Como egresso da Pedagogia/INES, você se considera apto.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

A percentagem dos que responderam “Sim, com certeza” equivale a 19 egressos, sendo que na resposta “Sim, com ressalvas” tivemos um total de 15 respondentes e para a alternativa “Não” 8 egressos. Para que pudéssemos analisar melhor o resultado acima, solicitamos que os egressos justificassem a resposta. Dentre as questões positivas apresentadas pelos entrevistados, destacamos as seguintes:

> A grade curricular é perfeita, o curso é bastante robusto com relação à educação bilíngue. E6.
>
> Foi curso longo de 4 anos de muito aprendizado, gostaria que meu Mestrado fosse focado nessa área também. E16.
>
> Me considero apta a atuar na Educação de Surdos, considerando que o conhecimento adquirido durante o curso me possibilitou passar no concurso público e organizar atividades que atendam as necessidades dos alunos surdos onde trabalho atualmente. E22.

Percebemos que alguns egressos já trabalhavam na área e buscaram o curso como um complemento para sua formação. Segundo eles:

> Já atuo há algum tempo com o público surdo e o curso me tornou mais preparado e motivado para contribuir ainda mais para a educação de surdos, aqui no meu estado. E10.

> Estudei e fiz cursos além da graduação, me especializei na Educação de Surdos e mantenho contato com a comunidade surda. E41.
>
> Já trabalho com a educação de surdo há 14 anos E 33.

A pergunta abaixo corrobora com as respostas de alguns egressos a respeito da satisfação com o curso, na qual a soma dos percentuais "Sim com ressalva" e "Não" superam a opção "Sim com certeza". No quadro abaixo, a opção "sim com certeza" para a resposta se indicaria o curso para outras pessoas, ficou próxima a metade dos respondentes, o que já traz um alerta para a organização do curso."

Tabela 7: Indicaria a Pedagogia/INES para outra pessoa.

Indicaria a Pedagogia/INES para outras pessoas?		
OPÇÕES	EGRESSOS	PORCENTAGEM
SIM, COM CERTEZA.	25	59,5%
SIM, COM RESSALVAS.	9	21,4%
NÃO	7	16,7%
NÃO TENHO OPINIÃO FORMADA A RESPEITO	1	2,4%

(Continua).

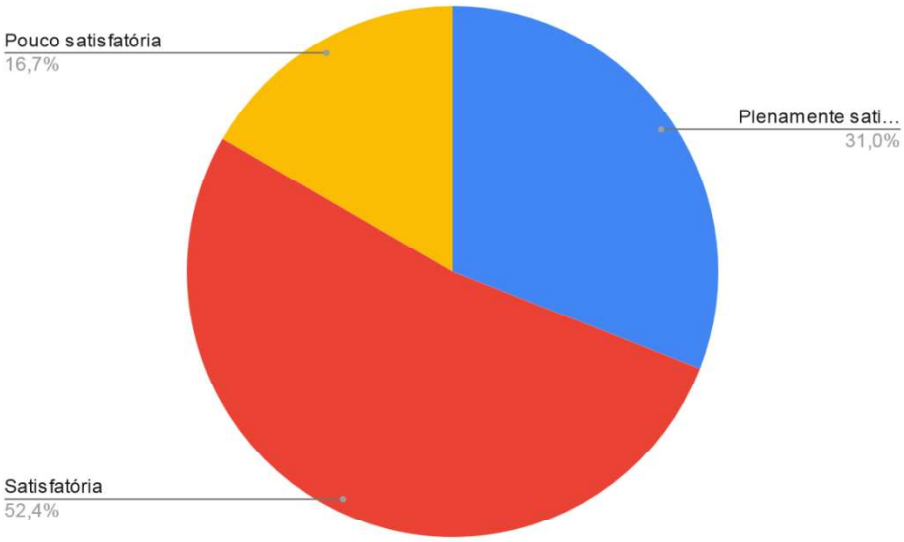
Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

A partir das respostas apresentadas nas perguntas anteriores, buscamos delimitar as razões pelas quais os egressos deram suas respostas e como eles perceberam a distribuição das disciplinas e conteúdos durante o percurso de formação.

Para buscar características da satisfação ou insatisfação dos alunos com o curso e termos respostas mais diretas, trabalhamos com respostas diretas e com poucas alternativas, sendo que algumas delas buscamos um complemento do aluno para melhor elucidar a situação.

Como já explicamos em nosso texto, as expectativas dos alunos nem sempre são atendidas durante a graduação, acreditamos que esta situação aconteça, muito mais por desconhecimento dos conteúdos a serem trabalhados, do que pelo currículo apresentado durante o curso. Podemos perceber também que embora o currículo preveja conteúdos essenciais para a formação, as maneiras como estes conteúdos são trabalhados podem afetar diretamente a formação do aluno.

Figura 7 - Considera a distribuição das disciplinas ao longo do curso.



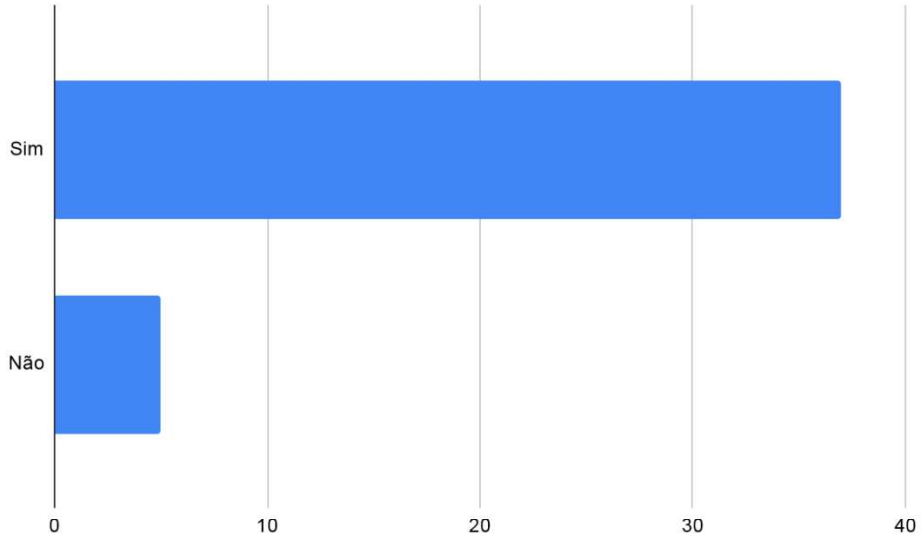
Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Esta pergunta se complementa com a seguinte, em que perguntamos se considerava existir um equilíbrio na distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica ao longo do curso. Embora a maioria dos egressos 88,1% (37) tenham respondido que sim e apenas 11,9 % tenham respondido que não, podemos ver em pesquisas de autores apresentados no item 4.1 de nossa dissertação, mostrou que: Professor é o pedagogo que está exercendo a função de lecionar, tendo como sua identidade à docência, e neste espaço ele é o professor, mas os currículos desenvolvidos nos cursos possuem um conjunto de disciplinas que não se articulam entre si nos semestres, indo de encontro aos previsto no PCNs:

> o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, Artº5º - VI).

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico do curso, percebemos que a divisão das disciplinas contempla a formação específica na formação EaD, corroborando com a análise que apresentamos em nossas discussões.

Figura 8: Considera que existe equilíbrio na distribuição das disciplinas de formação geral e de formação específica ao longo do curso.

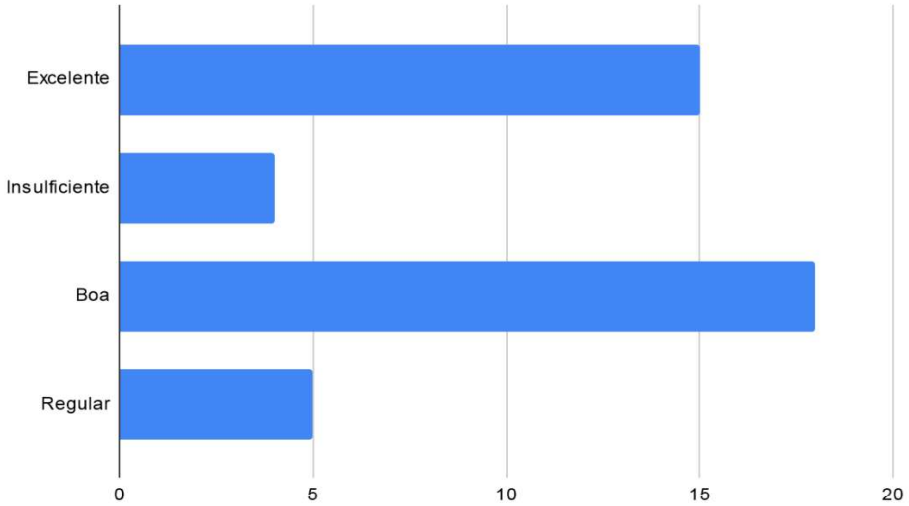


Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Considerando nosso objetivo principal na pesquisa, as perguntas que seguem buscaram perceber o conhecimento dos egressos a respeito do conteúdo e programa de formação do curso, disponível tanto no PPP, quanto na Matriz curricular e no Manual do aluno, percebemos por meio da análise que poucos alunos acessaram os documentos que estavam disponíveis na página do curso e na plataforma. Isso pode ser um indício de quem, provavelmente, essa temática poderia ter sido avaliada com mais critérios de fundamentação para a resposta.

Ainda dentro da perspectiva de formação para atuar em educação bilíngue, apresentamos a pergunta referente aos estágios, em que tivemos as seguintes porcentagens: 35,7% para Excelente, 42,9% para Boa, 11,9% para regular e 9,5% para insuficiente.

Figura 9 - Considera a qualidade dos estágios curriculares realizados no curso.



(Continua).
(Continuação).

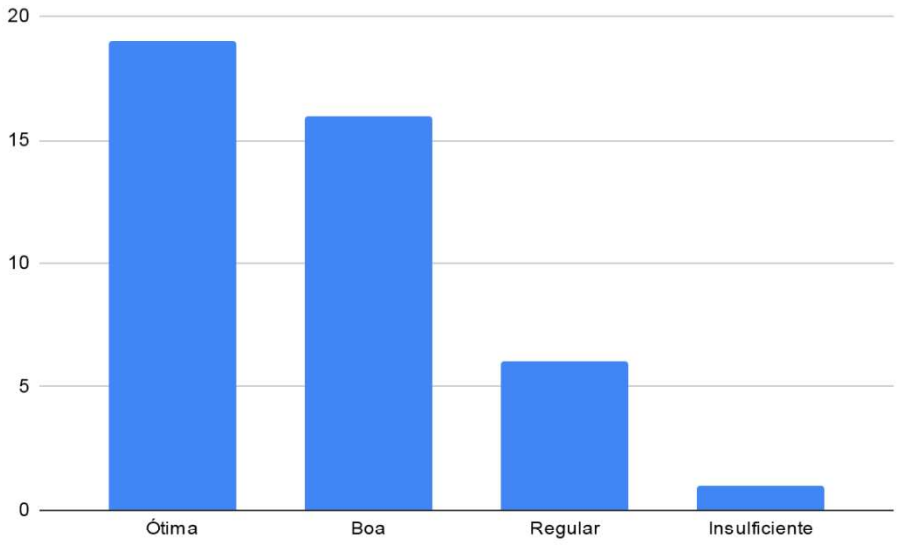
Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Neste cenário, Tardif e Lessard (2009, p.268) escrevem:

> Ensinar é colocar sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes [...] que a docência, como várias outras profissões que envolvem relações humanas, comporte necessariamente uma parte de sofrimento e outra de alegria. Os êxitos e os fracassos, os sucessos e as dificuldades do ofício podem, obviamente, ser socializados e atribuídos a "causas objetivas" ou independentes do professor, mas não deixa de ser verdade que este sempre estará inteiramente envolvido no processo de trabalho. Queira ou não, o professor sempre será o único mediador entre a organização escolar e os estudantes. Assumindo esse papel, é inevitável que ele interiorize subjetivamente as exigências objetivas de sua própria posição e as viva como desafios e dilemas pessoais diante dos quais irá desenvolver algumas estratégias, como o superinvestimento em seu trabalho.

Ao perguntarmos a respeito da formação teórica e prática, notamos que o número de respostas tidas como ótima, caiu consideravelmente em relação às respostas para a prática em relação a formação teórica, e que a variável entre respostas "Boa", "Regular" e "Insuficiente" aumenta seus percentuais, trazendo novamente a reclamação dos alunos com relação a falta da prática e contato com a língua de sinais, apresentamos a necessidade da prática no ensino de Libras em nossa escrita a respeito da educação bilíngue.

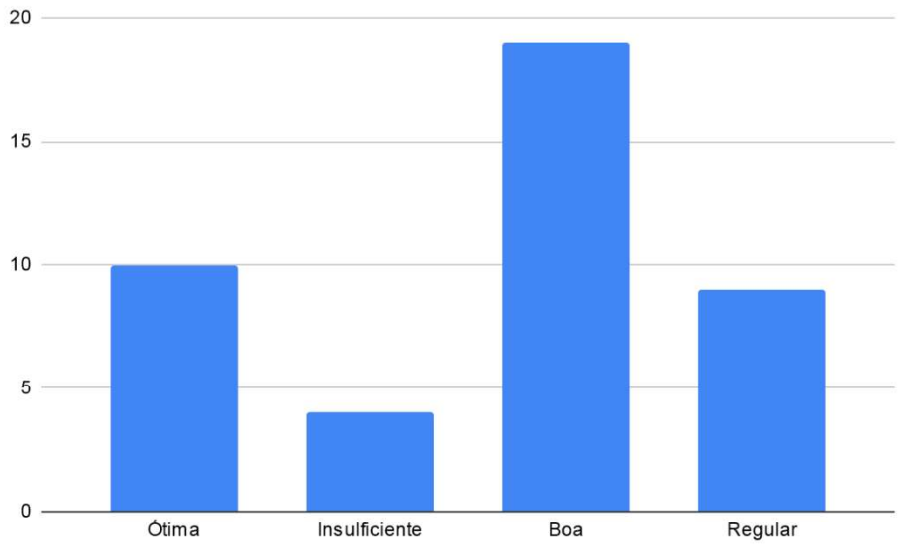
Figura 10 - Considera a formação teórica no curso voltada para a atividade profissional.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Comparadas com as respostas para a formação prática.

Figura 11 - Considera a formação prática no curso voltado para a atividade profissional.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Levando em consideração as escolhas de respostas dos egressos e as falas descritas vemos a necessidade de avanços na promoção da prática como critério de verdade, conforme Saviani:

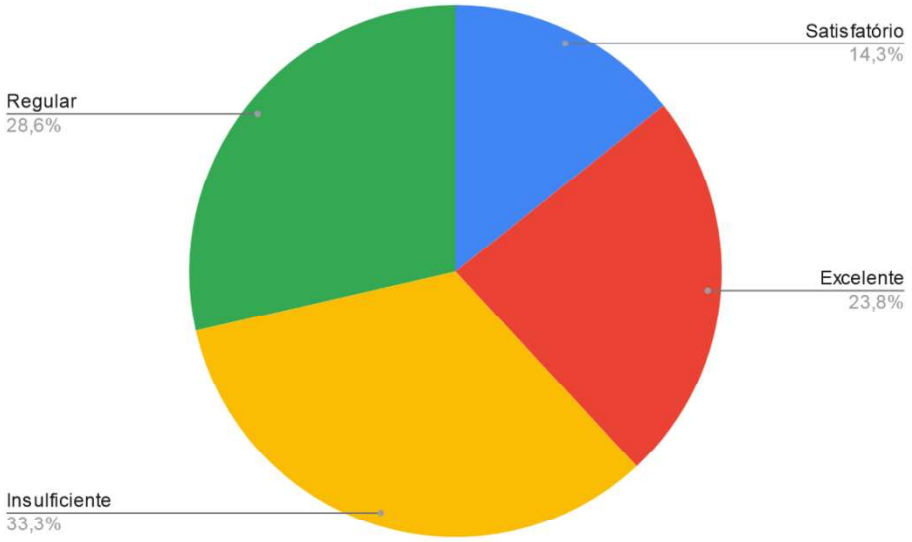
> Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação [...] estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (Saviani, 1994, pp. 245-246).

Por entendermos que uma formação bilíngue real só acontece diante da influência das línguas utilizadas no processo de formação, trouxemos a pergunta para conhecermos o momento ao qual o egresso teve contato com a Língua Brasileira de Sinais e como ele classifica seu conhecimento da Libras antes do curso. Ressaltamos que em nossa pesquisa a respeito de educação bilíngue, mostramos que a língua é de extrema importância para este processo, mas não é o único fator que delimita o conceito de educação bilíngue, autores como Lacerda, Albres e Drago (2013), Quadros (2008), Fernandes (1998) dentre outros.

Mesmo sabendo que a língua não é o único fator delimitante do curso, sabemos que ela é o elemento de ligação entre professor e alunos e que o domínio e fluência dela fará toda a diferença no desenvolvimento do currículo trabalhado na pedagogia bilíngue. Para abordar este segmento do curso, aplicamos uma série de perguntas voltadas ao conhecimento linguístico dos egressos.

Primeiramente perguntamos como era o conhecimento da Libras antes do Curso de Pedagogia/INES.

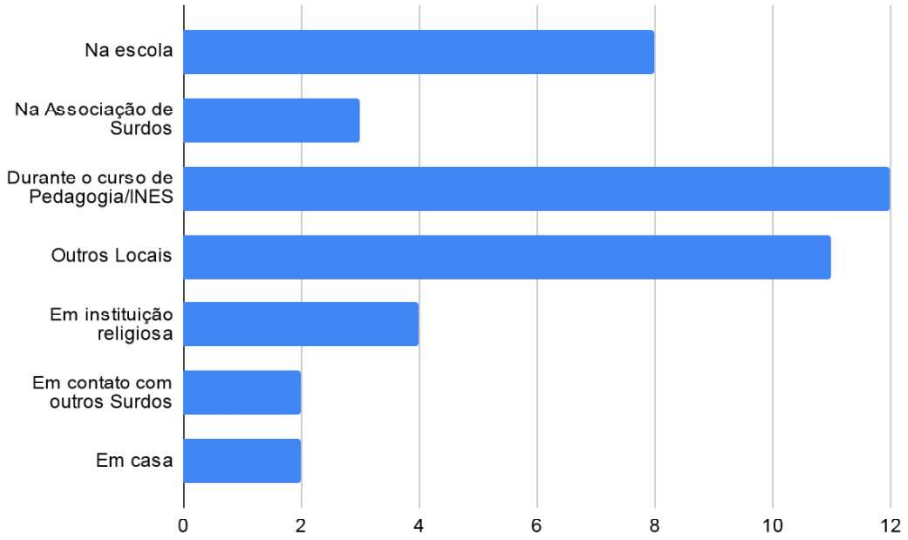
Figura 12 - Antes da Pedagogia/INES, como era o seu conhecimento da Libras.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

O gráfico acima se complementa com o próximo no qual perguntamos em que local o egresso teve contato ou aprendeu com Língua de Sinais.

Figura 13 - Onde aprendeu ou teve contato com a Língua de Sinais.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Transformamos o gráfico em tabela para mostrar que a maioria, 28,6 % (12) teve seu primeiro contato com a Libras no curso e que aqueles que marcaram a opção “outros locais” 26,2% (11), ao solicitarmos que indicassem o local em que aprenderam, trouxeram como respostas locais que oferecem os cursos dentro das licenciaturas, Associações de Surdos, cursos livres de Libras e até mesmo o próprio INES.

Tabela 8 - Onde aprendeu ou teve contato com a Língua de Sinais.

Onde aprendeu ou teve contato com a Língua de Sinais?		
LOCAL	PORCENTAGEM	EGRESSOS
DURANTE O CURSO DE PEDAGOGIA/INES	28,6	12
OUTROS LOCAIS	26,2	11
NA ESCOLA	19	8
EM INSTITUIÇÕES RELIGIOSAS	9,5	4
NA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS	7,1	3
EM CONTATO COM OUTROS SURDOS	4,8	2
EM CASA	4,8	2

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

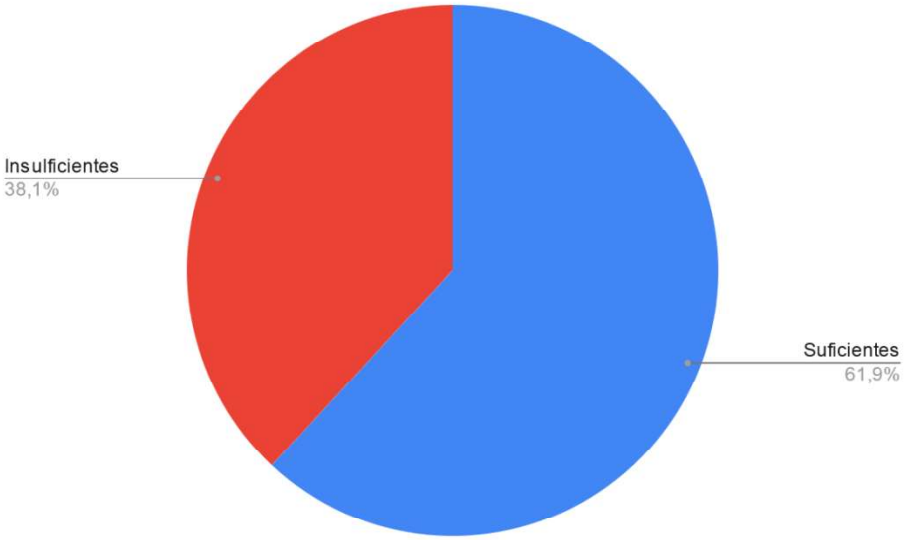
Quando apresentamos a Pedagogia no Brasil, mostramos que nas DCNs de 2006, o pedagogo deverá estar apto a ensinar diversas disciplinas:

> o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (Brasil, 2006, Art.º 6º).

Sendo assim trouxemos para nossa discussão a particularidade da disciplina de Libras oferecida no curso, por ser esta também considerada uma disciplina e que deve compor o currículo da escola.

Figura 14 - Considera que as disciplinas de Libras ofertadas durante o curso foram necessárias para a sua formação e atuação.

(Continua).



(Continuação).

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Para complementar a pergunta acima, apresentamos uma série de objetivos que constam da ementa das disciplinas de Libras, juntamente com uma análise do conteúdo programático da disciplina. As opções foram apresentadas aos alunos para que eles pudessem assinalar as que condizem com o conhecimento ao final do percurso formativo em Libras. A tabela abaixo nos traz um panorama deste aprendizado.

Tabela 9 - Ao término da Pedagogia/INES você é capaz de:

AO TÉRMINO DA PEDAGOGIA/INES VOCÊ É CAPAZ DE		
HABILIDADES	PORCENTAGEM	EGRESSOS
COMPREENDER AS DIFERENÇAS ENTRE AS MODALIDADES DE LÍNGUA - PORTUGUESA E LIBRAS.	90,5	38
CONHECER A ORIGEM DA LÍNGUA DE SINAIS E SEUS ASPECTOS LINGUÍSTICOS	66,7	28
COMPREENDER OS ASPECTOS GRAMATICAIS DA LIBRAS.	64,3	27
DESENVOLVER A EXPRESSÃO CORPORAL E FACIAL E UTILIZÁ-LAS EM SITUAÇÕES DINÂMICAS	61,9	26
UTILIZAR OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS PARA COMPREENDER A INTERFERÊNCIA DA LIBRAS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS SURDOS;	50	21
IDENTIFICAR E CRIAR ESTRATÉGIAS PARA TRABALHAR COM OS PARÂMETROS.	45,2	19
COMPREENDER TEXTOS EM LIBRAS.	38,1	16
CONHECER E PRATICAR OS DIFERENTES TIPOS DE CLASSIFICADORES.	35,7	15
COMPREENDER A METÁFORA EM LÍNGUA DE SINAIS	33,3	14
PRODUZIR TEXTOS EM LIBRAS.	28,6	12

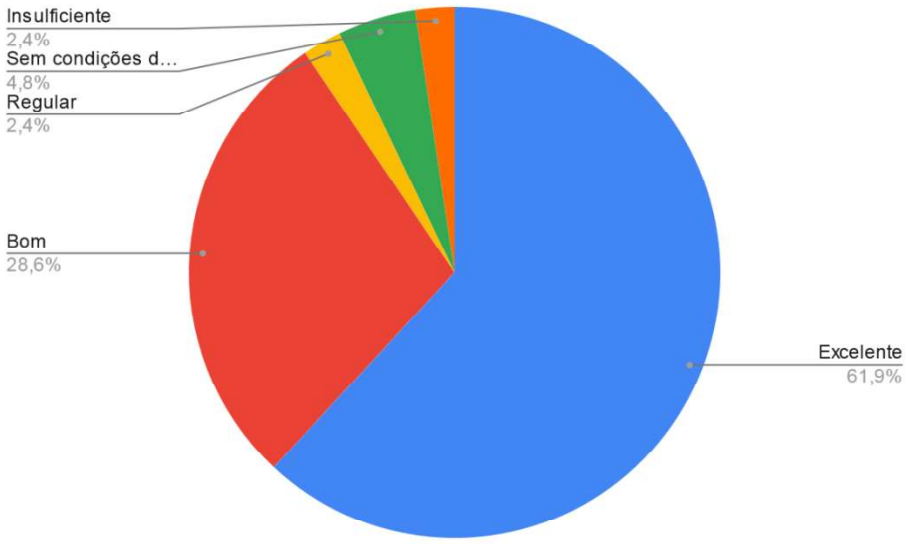
Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Percebemos que embora os egressos consigam compreender as diferenças entre a língua de sinais e o português, à medida que as perguntas trazem aspectos gramaticais e de produção textual, a porcentagem de alunos cai consideravelmente, mostrando a necessidade de estratégias no decorrer do percurso formativo para mudarmos esta situação. Viana e Silva (2018) esclarecem que os aprendizes de uma língua adicional precisam muito mais de interação linguística do que de conceitos e competências gramaticais no âmbito teórico para conseguir se comunicar de maneira efetiva.

Neste seguimento outro aspecto que buscamos conhecer por meio da opinião dos egressos, qual foi a percepção em relação ao conhecimento do corpo docente do curso, a didática envolvida nas aulas e aspectos ligados à escrita do TCC. Estas informações foram coletadas como suplemento para futuros estudos. O gráfico abaixo traz esta percepção e é complementado por uma pergunta a respeito da didática utilizada pelos docentes.

Figura 15 - Considera o nível de conhecimento do corpo docente da Pedagogia/INES.

(Continua).

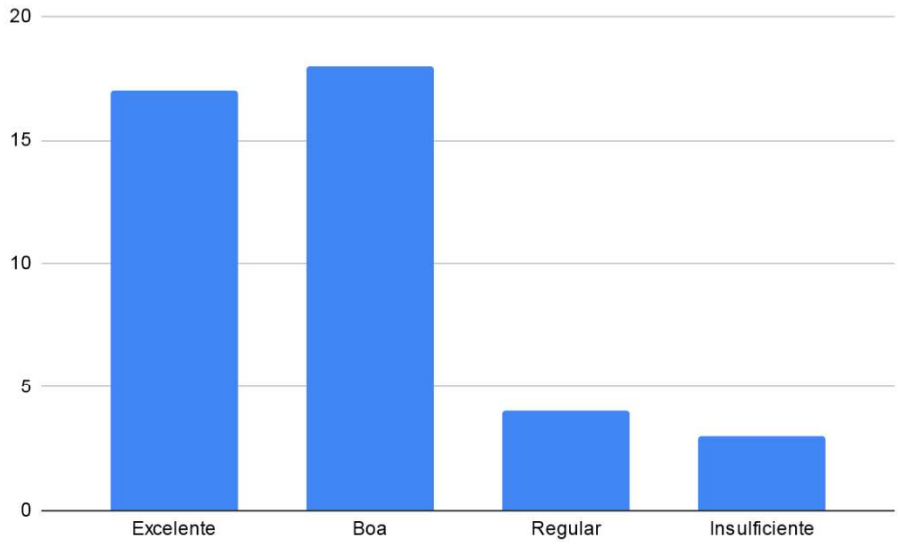


(Continuação).

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

A próxima figura traz uma mostra da percepção dos alunos quanto à didática utilizada pelos professores nas disciplinas.

Figura 16 - Considera a didática do corpo docente da Pedagogia/INES.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Buscamos também trazer a satisfação dos egressos com o processo de orientação do TCC e com o Orientador escolhido.

Tabela 10 - Seu orientador mostrou conhecimento na sua área de TCC.

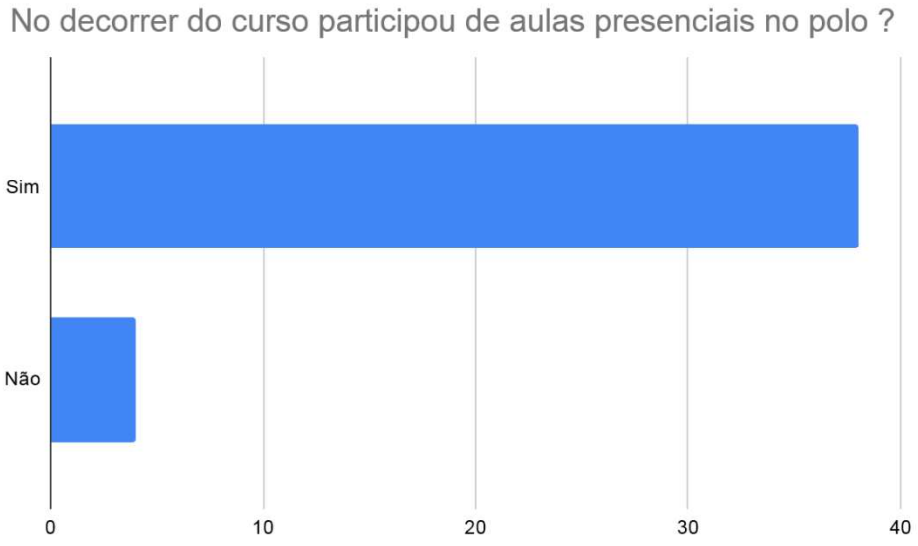
SEU ORIENTADOR MOSTROU CONHECIMENTO NA SUA ÁREA DO TCC?		
OPÇÕES	PORCENTAGEM	EGRESSOS
SIM	92,9	39
NÃO	7,1	3
O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO FOI SATISFATÓRIO?		
SIM	90,5	38
NÃO	9,5	4

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Percebemos que a maioria dos egressos estão satisfeitos com o processo de orientação e com o orientador. Como as perguntas foram fechadas, não tivemos uma análise esclarecida dos fatores positivos e ou negativos.

Para finalizar nossas inquietações fizemos um bloco de perguntas a respeito do polo, coordenação de polo e tutores.

Figura 17 - No decorrer do curso participou dos encontros presenciais no polo.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Dos egressos, 90,5% participaram das atividades presenciais no polo e somente 9,5% não participaram.

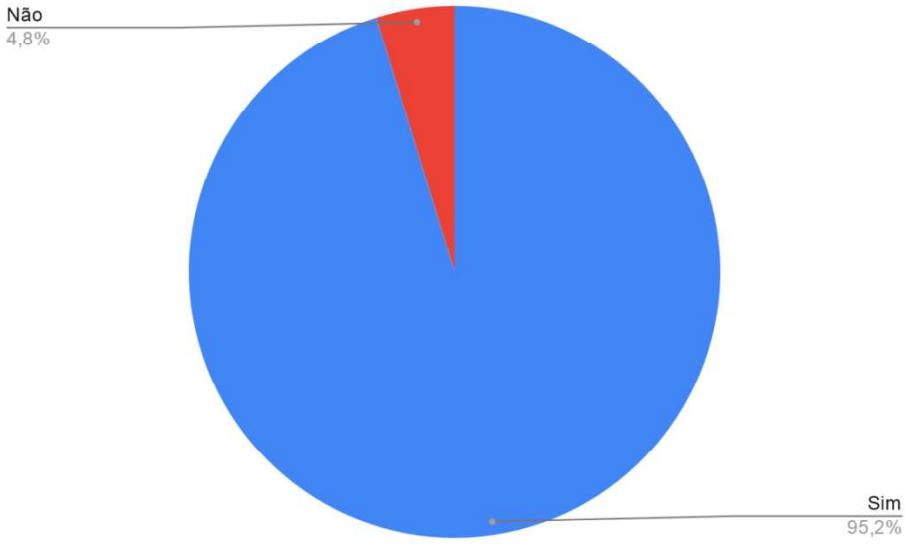
Tabela 11 - Em relação a infraestrutura do polo.

COMO VOCÊ AVALIA A INFRAESTRUTURA (FÍSICA E EQUIPAMENTOS) DO POLO?		
OPÇÕES	PORCENTAGEM	EGRESSOS
EXCELENTE	47,6	20
SATISFATÓRIA	31	13
BOA	19	8
REGULAR	2,4	1
INSATISFATÓRIA	-	-

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Mostramos em nossos levantamentos no item 3.1 a importância de um ambiente e de uma mediação eficaz para o aprendizado dos alunos EAD, assim como a presença de tutores capacitados para realizar as mediações tanto online quanto presencial.

Figura 18 - Interações no polo.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

A fim de conceber uma ideia mais concreta da tutoria dos polos, apresentamos mais uma questão com alternativas que variam de “Excelente” a “Insatisfatória” para esta pergunta, a tabela abaixo mostra a opinião dos alunos.

Tabela 12 - Qualidade da tutoria.

CONSIDERA A QUALIDADE DA TUTORIA		
OPÇÕES	PORCENTAGEM	EGRESSOS
EXCELENTE	45,2	19
SATISFATÓRIA	23,8	10
BOA	26,2	11
REGULAR	2,4	1
INSATISFATÓRIA	2,4	1

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Complementamos a pergunta acima solicitando que os alunos justificassem suas respostas. Pudemos notar que sendo a maioria de egressos qualificando a tutoria como excelente, nas justificativas temos algumas restrições a ações de alguns tutores e que destacamos abaixo.

> Os tutores foram excelentes, apresentando ótimo nível de conhecimento, super dedicados e solícitos. E 01.
>
> Alguns tinham mais domínio e compromisso com suas disciplinas. Outros, parece que não se dedicavam como esperávamos. E19.
>
> Os tutores foram fundamentais para minha permanência até o final do curso. São extremamente qualificados e apoiaram muitos nos problemas que surgiram com o INES. E40.
>
> Os tutores basicamente carregaram o curso nas costas juntamente aos alunos, o conhecimento adquirido foi muito mais desenvolvido pelos tutores do que pelos professores do curso. E37.
>
> A maioria foi boa pela troca de conhecimentos, porém alguns tutores não possuíam didática, por vezes apenas lendo slides. E39.

Para podermos refletir sobre a função do tutor, Mattar (2012), salienta que:

> Um tutor é um professor que precisa dominar as ferramentas e plataformas que utiliza, conhecer diversas teorias de aprendizagem e comunicação, ser letrado em linguagens on-line e transitar por diferentes paradigmas educacionais…ao contrário, ele precisa (na verdade como todo professor) de um processo de formação contínua e de uma remuneração equivalente à de professores presenciais (Mattar, 2012, p. 175).

O tutor tem papel fundamental no desenvolvimento do curso e ao assumir suas atribuições, ele está desenvolvendo nos alunos necessidades acadêmicas e preparando-os para o trabalho colaborativo.

Ainda segundo a tutoria:

> O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico (Brasil, 2007, p. 21).

Perguntamos aos egressos se eles tiveram acesso ao projeto pedagógico do curso, o projeto é disponibilizado para todos os alunos no ambiente virtual do curso, na aba documentos os alunos podem encontrar o Projeto, a Matriz curricular e o Manual do aluno.

Dos 42 egressos que responderam ao questionário, 83,3% (35) alunos disseram que sim, e 12 egressos (28,6%) responderam que não. Salientamos que o Projeto Político Pedagógico do Curso foi apresentado na aula presencial e foi dado ciências a todos de sua existência.

Por fim solicitamos a opinião dos alunos em relação a coordenação do curso, nesta pergunta obtivemos 71,4% (30) como satisfatória e 25,6% (12) como insatisfatória. Com a intenção de levantar possíveis aspectos positivos e negativos para a esta atuação, solicitamos aos alunos que justificassem suas respostas.

Dos resultados positivos temos as seguintes respostas:

> A coordenação sempre que procurei acolheu as demandas que apresentei, em especial a troca de orientador. A segunda orientadora foi maravilhosa, competente, solicita, dedicada e empenhada em acolher as minhas necessidades. N1.
>
> Meu coordenador é uma pessoa solícita e de muito conhecimento na área. N10.
>
> O coordenador foi solícito, atendeu e foi cuidadoso com minhas demandas. Nos momentos em que precisei de suporte principalmente durante o TCC, fui devidamente assistida. N20.
>
> O coordenador sempre foi uma pessoa muito atuante, atento a tudo e sempre disposto a resolver todas as questões do curso. N23.
>
> O coordenador me ajudou desde o primeiro dia em que nos encontramos com a maior boa vontade e sempre que precisava me ajudava e demonstrava interessado em ajudar. Excelente!! N24.

5.1.3 - Aspectos negativos segundo as respostas dos egressos

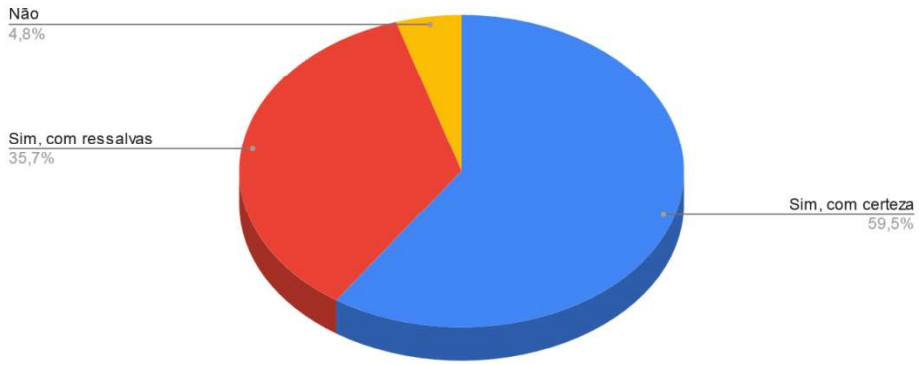
Nesta categoria iremos abordar alguns pontos destacados pelos egressos e que consideramos ser de extrema importância para uma revisão na formação oferecida pelo curso.

Como primeiro ponto destacamos o descontentamento dos egressos com a quantidade de horas dedicadas às atividades práticas, ao apresentarmos o quadro de distribuição das disciplinas no item 4.1 de nossa dissertação, mostramos que de acordo com as pesquisas de

Gatti - Nunes (2009, p.23), e das autoras Silvestre - Pinto (2017) que a parte teórica é predominante e poucas associadas às práticas educacionais.

Podemos analisar pelo gráfico e pela fala dos alunos o descontentamento dos alunos com a carga horária das práticas educacionais.

Figura 19 - Disciplinas Específicas aplicadas à Educação de Surdos.



Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Destacamos abaixo algumas das falas:

> Acho que apenas comentar sobre o assunto e não vivenciar no campo, não leva a ter total compreensão do material estudado. E4.
>
> Houve falta de aulas práticas com o curso e mais interações tendo em vista a perspectiva bilíngue. Mas também entendo que com a pandemia, foi necessário que as reuniões fossem mais restritas no polo. E26.
>
> Pela característica prática do ensino da Libras, o distanciamento social devido a pandemia, ceifou a oportunidade de troca presencial que ampliaram a convivência com os colegas surdos e a prática da língua. E 40.
>
> Faltou mais contato com as práticas reais da educação bilíngue pois no meu estado não há escola bilíngue. E40.
>
> O curso não nos torna bilíngue, ele nos dá uma ampla noção, mas para atuar com surdos precisa muito mais que a graduação do INES. E40.

Guarnieri (2005) e Monteiro (2005) destacam que os educadores consideram os saberes adquiridos na prática como os principais pilares de sua competência profissional. É a partir dessas experiências que eles avaliam sua formação anterior e a formação ao longo de suas carreiras.

De acordo com Tardif (2002, p. 38) "[...] um novo equilíbrio entre os conhecimentos gerados pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em sua prática diárias"

Equilibrar os conhecimentos proporcionados na formação e neste caso especificamente na educação de surdos vai ao encontro dos estudos para a educação bilíngue.

De acordo com Matos (2018, p. 38)

> O projeto de uma escola adjetivada bilíngue, se insere no projeto maior da educação bilíngue. Essa noção (de educação Bilíngue) parte do pressuposto que não podemos reduzi-la a duas línguas, afinal, "pensar numa perspectiva da educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas" (Vieira-Machado e Lopes, 2016, 9 646).

Quanto ao conteúdo voltado para a Educação de Surdos, embora a maioria tenha apontado que as disciplinas promovem uma formação na perspectiva bilíngue, as justificam evidenciam uma percepção da maioria dos alunos. (Pergunta 7)

Averiguamos que a falta de prática e encontro presenciais são mencionados em boa parte das justificativas, assim como a "ineficiência" que uma das pesquisas a utilizou nas disciplinas de Libras para o aprendizado dos alunos, podemos constatar estas situações analisando algumas respostas abaixo.

> Não havia interação entre surdos e ouvintes. Os surdos da minha turma não tinham paciência com os ouvintes que não sabiam libras e diziam que nós atrapalhamos as aulas online. Então a faculdade decidiu fazer turmas separadas, por isso NAO posso considerar uma perspectiva bilíngue além das disciplinas. E5.
>
> Houve falta de aulas práticas com o curso e mais interações tendo em vista a perspectiva bilíngue. Mas também entendo que com a pandemia, foi necessário que as reuniões fossem mais restritas no polo. E26.
>
> A disciplina de Libras foi ineficiente, foi necessário adquirir cursos de Libras pago. E39.
>
> A fluência na Libras ficou faltando muitos acadêmicos saíram com conhecimento basilares no que tange a conversação em Libras, a aula poderia dessa disciplina poderia ocorrer até o último semestre e ter mais encontro para possibilitar realmente um aprendizado da língua. E35.
>
> Algumas ensinar materiais de área educação de surdo é muito bom, mas eu não pratica muito para ensinar criança surda e só pouco dei aula pelo estágio também minha situação que combinar do meu perfil de profissionais educação de área de surdo-cegueira porque se escola receber as crianças surdocegas e

> docente e equipe de pedagogia preparam adaptar os materiais para surdo-cegueira. E17.

As questões apresentadas acima se juntam às novas reclamações dos egressos sempre pautadas na carga horária presencial.

Na pergunta: "Quais dificuldades você identificou na sua formação acadêmica? oferecemos uma série de alternativas para que os alunos selecionassem de forma livre as opções, podendo escolher entre uma ou mais.

Tabela 13 - Dificuldades na formação acadêmica.

DIFICULDADES	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
Insuficiência de aulas práticas no curso	19	45,2%
Problemas pessoais	7	16,7%
Falta de domínio de conteúdo de professores	6	14,3%
Falta de didática de professores	6	14,3%
Pouco tempo de Estágio no curso	5	11,9%
Falta de disciplinas voltadas para a Educação de surdos	5	11,9%
Falta de dedicação e empenho pessoal	3	7,1%
OUTRAS CATEGORIAS SOMADAS	12	28,8%

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Dentro dos pontos negativos levantados pelo questionário, o que mais se destacou foi a insuficiência de aulas práticas no curso, 45,2 % (19) seguidos por falta de didática ou domínio de conteúdo do professor, ambos com 14,3% (6) e consideramos também a questão da falta de disciplinas voltadas para a Educação de Surdos, com 11,9% (5). Uma das questões que nos chamou a atenção, foi a alternativa, problemas pessoais com 16,3% (7).

Para avaliarmos melhor as questões acima postas pelos alunos, trouxemos uma pergunta aberta questionando quais os pontos fracos da sua formação acadêmica?

Tanto a falta da prática, quanto a falta de contato com falantes da língua de sinais tem sido um fator que agrava as dificuldades dos alunos em se tornarem bilíngues.

Vejamos algumas das colocações dos egressos:

> Faltou mais contato com as práticas reais da educação bilíngue pois no meu estado não há escola bilíngue. E41.

> Pouco contato com surdos. E7.

> Não fiquei fluente em LIBRAS. Irei comprar um curso na área em breve. E13.

> As aulas práticas e mais contatos com colegas surdos. E21.
>
> O meu ponto fraco é minha dificuldade com a Libras, esquecer muitos sinais, porque eu não convivo com pessoas surdas no meio-dia a dia. Aqui na minha cidade, por ser um lugar muito pequeno, não tem pessoas surdas e no meu trabalho também não tem, sendo que as poucas pessoas surdas que eu convivo, falamos por meio de redes sociais, por meio de mensagens de textos. E23.
>
> Eu precisava de mais contato com pessoas surdas para conseguir aperfeiçoar. E24.
>
> Gostaria de ter mais aula de Libras e possibilidade de trocas mais intensa com os professores do INES como participação em congresso, palestra com estes profissionais. E35.
>
> Encontrei dificuldade em Libras devido a plataforma e conteúdos inadequados, falta de suporte do INES. E3.

Pensar uma pedagogia bilíngue exige pensar além das línguas envolvidas no sistema, reconhecer os surdos como grupo com uma identidade linguística e cultural, e a Língua de Sinais não for reconhecida cientificamente e incorporada às agendas das políticas públicas e ao currículo escolar, afastar a educação dos surdos da concepção clínica, a formação e a inserção de profissionais e adultos surdos no processo educacional, com políticas de formação inicial e continuada de professores em nível nacional e o domínio efetivo da língua de sinais por parte dos professores de surdos, em sua maioria ouvintes, a educação bilíngue não irá acontecer efetivamente."

Segundo Baalbaki (2016, p. 340),

> O sujeito surdo é sujeito entre línguas; línguas que coexistem, mas que são postas historicamente em lugares distintos (uma no lugar de língua nacional e outra, de língua de constituição dos sujeitos surdos). Por conseguinte, sinalizamos a importância de um trabalho de integração entre memórias (com tensões permanentes) que possa formular discursivamente como os diferentes sujeitos (surdos e ouvintes) foram constituídos na e pela história.

A interação entre aprendizes de Libras perpassa a função comunicativa da língua, nesta situação, a interação tem função cognitiva e metalinguística, a sociedade e as escolas não valorizam as informações produzidas na língua de sinais.

Bernardino (2022, p. 106) descreve que:

> A comunicação visual, defendida pela comunidade surda, vai muito além do uso da Libras de uma forma efetiva, com real interação entre o professor e os alunos surdos. Além de perceber o aluno surdo como seu aluno, o professor precisa utilizar várias estratégias de ensino, que perpassam o uso de imagem e outras estratégias específicas para o aluno surdo, aprendiz de segunda língua.

Em relação a atuação na área de formação, a pesquisa nos retornou com 59,5 % dos egressos dizendo que "Não" estão atuando e 40,5% que estão atuando. Vale ressaltar que os que não estão atuando apresentaram diversas razões por não estarem atuando, mas nos chamou a atenção a resposta do Egresso E 6: "Não me considero proficiente[8]" e E40 "Mesmo fazendo formações de libras além da graduação não sinto que tenho fluência para atuar como professora bilíngue."

Alguns participantes deste estudo estudo relataram não se sentirem proficientes em Libras, mesmo tendo cursado formações específicas além da graduação, como demonstram as falas: "Não me considero proficiente" (E13) e "Mesmo fazendo formações de Libras além da graduação, não sinto que tenho fluência para atuar como professora bilíngue" (E40). Esse sentimento de insegurança em relação à fluência linguística também é identificado por Silveira (2021), ao apontar que, apesar dos esforços institucionais na construção de um currículo bilíngue no curso de Pedagogia a distância do INES, ainda persistem desafios significativos no desenvolvimento da proficiência em Libras entre os alunos.

De acordo com a autora, não há mecanismos suficientes para garantir que os estudantes alcancem uma fluência adequada na língua de sinais para atuar com segurança como professores bilíngues, o que reflete uma lacuna na formação que precisa ser enfrentada pelas instituições formadoras (SILVEIRA, 2021). Nesse sentido Rodrigues (2018, p. 88) demonstra que:

> Sem a fluência dos interlocutores em uma mesma língua, a interação comunicativa **não se estabelece** de fato. Ainda que os falantes de diferentes línguas possam perceber e reconhecer mutuamente suas intenções comunicativas, as informações que pretendem comunicar, o conteúdo da interação, não serão compartilhados e **a compreensão dar-se-á de maneira superficial e precária** (Grifo nosso).

Outra situação que surgiu em nossa pesquisa foi a do etarismo, tema pouco discutido em nosso meio, mas que tem sido incorporado nas rodas de conversas. Goldani (2010) acrescenta que o etarismo pode ter duas perspectivas, uma psicológica e uma econômica; a psicológica discute a negação da morte e o medo da degeneração física e mental como resultados da percepção do envelhecimento; a perspectiva econômica percebe o envelhecimento como um empecilho para a produtividade do mercado capitalista. Nosso

---

[8] Capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou acadêmica. Capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.

egresso N4 traz a seguinte resposta: “Estou “sofrendo” com o preconceito de idade, o famoso etarismo, não consigo oportunidade para atuar, sempre as mesmas respostas, perfil não alinhado…”

Corroborando com os objetivos da pesquisa, perguntamos quais foram os pontos fracos da formação acadêmica. Para esta pergunta, não oferecemos opções, para que os alunos mostrassem sua opinião sem influência do pesquisador.

Quadro 5 - Pontos fracos da formação acadêmica.

(Continua).

Quais foram os pontos fracos da sua formação acadêmica?		
EQUIPE (TUTORES, PROFESSORES, COORDENAÇÃO)	DISCIPLINAS	CURRÍCULO
· Faltou mais interações nos fóruns por parte dos tutores e alguns tutores faltavam muito nas intenções online · Falta de comprometimento de alguns tutores na WEB e nos fóruns. · Falta de comprometimento de alguns tutores na WEB e nos fóruns. · Falta de aulas síncronas com professores da disciplina (eram feitas por tutores que, em algumas disciplinas, via-se claramente que não sabiam o que falavam). · Falta de comunicação entre coordenação, professores e alunos. · Um dos mais importantes foi a falta de organização e suporte do INES.	· Desorganização do INES quanto à sequência das disciplinas, datas de atividades e aulas síncronas; falta de comunicação eficaz do INES · Também a falta de encontros presenciais ou síncronos para esclarecer dúvida. · Encontrei dificuldade em Libras devido a plataforma e conteúdos inadequados. · O tempo usado nas aulas presenciais deveria ser maior. · Iniciante, estágios, web conferência, menor três disciplinas com Tutora e atividade presencial. · ·	· Faltou mais contato com as práticas reais da educação bilíngue, pois no meu estado não há escola bilíngue. · Assuntos referentes a Pedagogia em si foram deixados de fora. Teorias como Montessori, Waldorf etc. sequer foram citadas, não havia contato com professores das disciplinas (dúvidas eram tiradas com tutores). · Gostaria de ter mais aula de Libras e possibilidade de trocas mais intensa com os professores do INES como participação em congresso, palestra com estes profissionais, ·

Quadro 5 - Pontos fracos da formação acadêmica.

(conclusão).

Quais foram os pontos fracos da sua formação acadêmica?		
EQUIPE (TUTORES, PROFESSORES, COORDENAÇÃO)	DISCIPLINAS	CURRÍCULO
· Falta de suporte do INES. Falta de profissionalismo de alguns tutores e não ter como pedir ajuda em outra instância. · Problemas na orientação do TCC precisei trocar de orientador.	Contato com a comunidade surda. Orientador do TCC que dificultou meus trabalhos e acabou mudando até meu tema de pesquisa. Desorganização em relação a forma da plataforma, falta de clareza na comunicação, encontros presenciais nada profícuos. · Na maioria das disciplinas só de história.	· Organização burocrática da instituição (não cumpriram trâmites do MEC no prazo), últimos semestres sem a qualidade dos primeiros, pouca exploração do cotidiano do pedagogo (houve um enfoque mais à surdez do que à Pedagogia). pouco práticas em atividades na presencial

Fonte: Dados do questionário- Elaborado pelo Autor (2025).

Novamente temos as questões a respeito da prática como o ponto mais apresentado pelos egressos. Outra situação que nos chama a atenção são as falas recorrentes a respeito da atuação de alguns professores e tutores, Niskier (1999) é bem específico ao enumerar as atribuições inerentes ao tutor, sendo que muitas delas coincidem com as relacionadas por Moore e Kearsley (2007, p. 251):

• comentar os trabalhos realizados pelos alunos;

• corrigir as avaliações escritas dos estudantes;

• ajudar os estudantes através de discussões e explicações para que compreendam os materiais dos cursos;

• responder às questões sobre a instituição;

• ajudar os estudantes para que planejem seus trabalhos;

• organizar círculos de estudo;

• fornecer informações por telefone, fax ou e-mail;

• supervisionar trabalhos práticos e projetos;

> • apresentar-se em encontros periódicos;
>
> • atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
>
> • fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
>
> • servir de intermediário entre a instituição e os estudantes.

Lévy (1999) afirma que o papel do professor estará centrado mais no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. Ele será um condutor da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu compromisso. Estas descrições remetem, no entanto, mais ao papel do tutor, considerando o que ocorre nos programas de EaD nas IES brasileiras.

Mesmo não sendo fator determinante para desenvolver uma boa tutoria, ficará difícil aos tutores não ter domínio do conteúdo da disciplina, tornando a tutoria impossível para muitos. Não apenas os conhecimentos diretamente ligados à ementa são importantes. A cultura geral do tutor conta bastante. Manter-se atualizado, bem-informado e disposto a aprender na troca com os alunos e com a equipe de EaD são virtudes apreciadas pelos alunos e demais membros da equipe administrativa e pedagógica.

Tendo levantado as questões relativas aos aspectos que influenciaram a formação dos egressos durante o seu percurso formativo no curso, finalizamos nosso questionário com opiniões a respeito do espaço do polo e a coordenação, trazemos neste momento as falas de alguns egressos em relação a atuação das coordenações:

> Me senti muito perdida no decorrer do curso, penso que isso aconteceu porque o curso era novo e tivemos muitos desafios com a mudança de plataformas e pandemia, mas ainda assim acho que a comunicação poderia ser melhor. E 6.
>
> Muito ruim. Desorganizado e até rude com os alunos. E7.
>
> Em vários momentos faltava-se comunicação e apoio aos alunos. N26.
>
> Além de muitas mudanças durante o curso, muitas das demandas que eram encaminhadas não tinham o devido retorno (quando havia algum). N30.
>
> Durante algum tempo o polo ficou sem coordenador, até que foi colocado uma pessoa inexperiente na vaga e o meu diploma saiu apenas como Pedagogia, um diploma de pedagogia ei já tinham, fiz o curso para receber o diploma de BILÍNGUE, como havia sido oferecido no enunciado do curso, por isso fiquei muito insatisfeita e não indico o curso para quem quer ter um diploma bilíngues. N33.

> Todas as tentativas de contato não foram respondidas. Só tive respostas de uma pessoa da secretaria N42.

Analisar o percurso formativo dos egressos nos fez refletir sobre a necessidade de um acompanhamento dos egressos e o oferecimento de formação continuada nas áreas de formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar o percurso formativo dos egressos do Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), considerando os diversos polos existentes no Brasil. A investigação partiu da perspectiva dos próprios egressos, buscando compreender como se deu sua trajetória no curso. Para isso, realizou-se a análise de documentos institucionais — como o Projeto Político-Pedagógico, a matriz curricular e o manual do aluno —, além da aplicação de um questionário online contendo questões objetivas e dissertativas, com o intuito de identificar aspectos relevantes do processo de formação profissional proporcionado pela graduação.

Buscamos também identificar aspectos positivos mostrando as potencialidades do curso e seus limites para a formação profissional dos egressos, assim como seu perfil profissional apresentado nos documentos do curso.

Com a leitura desses documentos, foi possível ter uma visão dos objetivos do curso e quais elementos compuseram a formação dos egressos, analisamos conjuntamente mais dois projetos pedagógicos de instituições que oferecem o curso de Pedagogia Bilíngue, assim como as ementas das disciplinas disponibilizadas em suas matrizes curriculares para que pudéssemos ter uma visão das especificidades e particularidades desta formação. Essas análises serviram como parâmetros para discutirmos se o objetivo do curso -que é de formar pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes na perspectiva bilíngue (Língua Portuguesa/Língua de Sinais) em uma abordagem intercultural, para atuar como professores ou gestores escolares e de espaços não escolares-, está sendo construída no decorrer do percurso dos alunos.

Em relação à estrutura do curso, analisamos a distribuição das disciplinas quanto a oferta, focando principalmente na disciplina de Libras, por acreditarmos que a formação bilíngue só acontece mediante o conhecimento das duas línguas envolvidas no processo de formação e de aprendizagem.

Observamos, por meio das análises e estudos levantados, que o Projeto do curso, assim como as disciplinas, contempla parcialmente o objetivo principal que é a formação do pedagogo Bilíngue, trazendo a formação de caráter pedagógico e a especificidade para a Educação de Surdos, sem, no entanto, dar o entendimento necessário para a compreensão, conversação e atuação em Língua de Sinais. O curso traz a formação para a educação dos surdos, apresentando a pedagogia visual e os conteúdos pertinentes ao multiculturalismo crítico, identidade e saberes surdos, mas ele não forma pedagogos bilíngues, deixando uma lacuna no aprendizado da língua de sinais, que é um dos principais pilares do bilinguismo.

Sendo a principal característica do curso analisado, a formação bilíngue é o que diferencia dos demais, sendo também esta a razão pela qual a maioria dos alunos, 54,8% dos entrevistados, a maioria buscou a formação oferecida, conforme a Tabela 7, apresentada em nossa análise, mas que no final da formação mais de 50% se considerarem aptos com ressalvas para atuar.

Desses a maioria coloca como ponto negativo a pouca quantidade de interação em língua de sinais, quanto o tempo destinado à disciplina de Libras, mesmo essa sendo oferecida em quase todos os períodos do curso, ela acaba ficando fragmentada e muitas vezes sem possibilitar a aprendizagem efetiva da língua por parte dos egressos.

Acreditamos que a pouca interação entre os alunos em Libras pode ter sido um dos fatores preponderantes para que os egressos apontaram esses resultados negativos. Entendemos que fornecer aos alunos formação extracurricular em Libras, pode ser o grande diferencial da formação do curso analisado para minimizar essa situação.

Apresentamos dados que mostram que a carga horária do curso conforme a legislação atual, está adequada para formação do pedagogo no Brasil, que a carga horária teórica se apresenta maior que a carga horária prática, sendo a falta de aulas práticas ou contato com outros alunos, professores e tutores do curso a reclamação mais recorrente. De acordo com nosso levantamento o curso tem uma carga teórica de 1440 horas, que equivale a 44% da carga total, 1000 horas de disciplinas teóricas e práticas, que equivalem a 30% do curso, e 840 horas de carga horária para disciplinas de conhecimento específicos, que correspondem a 26% da carga total. No total o curso contempla 3.280 horas, ultrapassando as 3200 horas prescritas para o curso.

A Pedagogia Bilíngue ainda é uma novidade em nosso território, e na maioria dos municípios não há a implantação de escolas bilíngues, seja pela quantidade de surdos em idade escolar, seja pela falta de profissionais habilitados para exercer a função de professor bilíngue. A recente incorporação da Modalidade de Educação bilíngue na LDB, por meio da Lei 14.191

de 3 de agosto de 2021, traz um fôlego novo para a Educação de Surdos, e a possibilidade de novos espaços para o pedagogo bilíngue.

Como parte final de nossa análise, buscamos conhecer a opinião dos egressos em relação a atuação de professores e tutores na EAD, esta vem sendo estudada por pesquisadores, e estes mostram a importância desta intervenção pedagógica para a formação dos alunos. Mesmo tendo passado por editais que delimitavam seus papéis no curso, observamos que, segundo os egressos, alguns coordenadores e tutores não tinham a formação necessária ou não cumpriram com seu papel durante o percurso da formação dos egressos, a função desse profissional está atrelada aos editais de chamada e às normas da UAB, mas em vários casos, principalmente de tutores houve uma omissão ao não serem cobrados no conhecimento da Língua de Sinais, o que trouxe grandes dificuldades para alunos surdos e até mesmo para ouvintes que precisavam de mediação no contato com os discentes surdos.

O curso é promissor e acreditamos que haverá muita procura por profissionais com esta formação assim que a Lei 14.191/21 for efetivada.

Repensar os conteúdos das disciplinas específicas e, principalmente, as de Língua de Sinais é fator preponderante para que o curso tenha a qualidade necessária apontada pelos egressos. A nomenclatura bilíngue em evidência nos diplomas dos alunos, é um atrativo para a escolha do curso, mas não será suficiente para assegurar esta permanecia, vide as evasões durante o período que o curso era somente de pedagogia com ênfase em educação de surdos.

O caminho existe, a competência construída por anos de estudos e pesquisas e há os atores principais, quem sabe agora não seja a hora de fazer uma nova versão, revisar, realinhar e refazer para alcançarmos os objetivos pelos quais tanto lutamos e almejamos chegar: uma pedagogia voltada para a educação de surdos, deve estar voltada para suas necessidades e potencialidades, e a língua de sinais deve ser indiscriminadamente a língua desta pedagogia.

REFERÊNCIAS

BAALBAKI, A. C. F. **Línguas, escola e sujeito surdo: análise do 'relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa".** Cadernos de Letras da UFF, v. 26, n. 53, 15 jan. 2017.

ABRANCHES, Iracema. **Etarismo e sua relação com o Trabalho e com a Saúde do Trabalhador**. 2024. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024. Acesso em: 07 mar. 2025.

BARBOSA, E.A. **Narrativas (auto) biográficas de professoras surdas**: um olhar para a aprendizagem da docência. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2022

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATAGLIN, Rejane Dias Lobo. **O curso superior de pedagogia bilíngue do INES na perspectiva do aprendiz ouvinte**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRITO, L. F. Integração social do surdo. **Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas**, n. 7, p. 13-22, 1986.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: BRANDÃO, Z. **Conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Mestrado profissional:** o que é? Brasília: MEC/CAPES, 2014, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. CAPES. **Documento de área 2013**. Brasília: CAPES, 2013.

BRASIL. **Portaria n. 17 de 28 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diário Oficial da União, n. 248, 29 dez. 2009, seção I.

BRASIL. **Portaria n. 7 de 22 de junho de 2009**. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Oficial da União, n. 248, 29 dez. 2009, seção I.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-22062015&Itemid=30192. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 jun. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 maio 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL**. Decreto nº 5.622 de 20 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 3 de abril de 2003.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939.** Dispõe sobre a organização dos cursos de Pedagogia. Diário Oficial da União: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, 5 abr. 1939. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1949/decreto-lei-1190-4-abril-1939-346846-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG**, Goiânia, v. 13, n. 10, 2017. Disponível em: https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48363. Acesso em: 17 nov. 2024.

COSTA, Barbara Regina Lopes. Bola de Neve Virtual: O Uso das Redes Sociais Virtuais no Processo de Coleta de Dados de uma Pesquisa Científica. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, v. 7, n. 1, p. 15–37, 2018.

COSTA, Barbara Regina Lopes. **Curso de pedagogia:** avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais. São Paulo: Cortez, 2017.

CUMMINS, J. Bilingual Education and Anti-Racist Education. In: GARCÍA, O.; DRUMOND, Andréa Hees. **Escola bilíngue para surdos:** constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Orientadora: Dra. Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado.

ESTABEL, L.B; MORO, E. S; SANTAROSA, L. M. C. A inclusão social e digital das pessoas com limitação visual e o uso das TICs na produção de páginas para a internet. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, p. 94-101, 2006.

FALEIROS, Fabiana et al. Uso de Questionário Online e Divulgação Virtual como Estratégia de Coleta de Dados em Estudos Científicos. **Texto Contexto Enferm**, v. 25, n. 4, p. 3–8, 2016.

FAUSTINO, Celso dos Santos. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Fátima da Silva; NAKANO, Ewerton Yukio. **Bimodalismo:** uma abordagem educacional rejeitada pela comunidade surda e pesquisadores. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Santa Maria, v. 1, n. 1, p. 47-58, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-65382000000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 16 jul. 2025.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios. 2003. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Orientador: Dr. Carlos Alberto Faraco.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, G. G.; GUERRINI, D.; DUTRA, A**.** O Mestrado Profissional em Ensino e os Produtos Educacionais: A Pesquisa na Formação Docente. **Porto das Letras**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 100-114, 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/2658. Acesso em: 21 set. 2023.

GALASSO, Bruno. **Pedagogia bilíngue**. Bruno Galasso, Dirceu Esdras (Orgs). Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2019.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil:** Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1355–1379, set. 2003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400004. Acesso em: 15 jul. 2025.

GESUELI, Z.M. Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

GOLDANI, A. M. Desafios do "preconceito etário" no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 411-434, 2010.

GONÇALVES, C. É. L. de C.; OLIVEIRA, C. de S.; MAQUINÉ, G. O.; MENDONÇA, A. P. **(**Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 10, 2019. DOI: 10.31417/educitec. v5i10.500. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500. Acesso em: 21 set. 2023.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos**: um estudo comparativo da escola bilíngue e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola inclusiva. 2016.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologia:** O novo ritmo de informação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KNOWLES, J. G.; COLE, A.; PRESSWOOD, C. S. **Through preservice teachers' eyes:** exploring field experiences through narrative and inquiry. New York: Macmillan College Publishing Company, 1994.

LASTE, J. G.; OLIVEIRA, E. C.; DEL PINO, J. C. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas: considerações sobre mais de uma década de Produtos Educacionais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 1-17, 2022. DOI: 10.26843/rencima. v13n3a10. Disponível em: https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/3589. Acesso em: 22 set. 2023.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa,** [S. l.], v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/53043. Acesso em: 10 out. 2022.

LEBEDEFF, Tatiana. **Alfabetização visual:** a leitura e a produção de imagens. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 12 ed. - São Paulo, Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, M. A. L. **Relação professor surdo/ alunos surdos em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação de mestrado. Universidade Metodista de Piracicaba, 2010

MARTINS, R. X. et al. **Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO
SILVEIRA, Luciane Cruz. **Formação docente para educação de surdos:** análise do curso de pedagogia na modalidade a distância. Revista Leph, Niterói, v. 7, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/49929. Acesso em: 17 jul. 2025.

SUPERIOR A DISTÂNCIA, 10, 2013, Belém. Anais... Belém: UNIREDE, 2013. p. 1-15.

MATTAR, João. **Tutoria e interação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATOS, Lucyenne**. Fórum/Instituto Nacional de Educação de Surdos –** Vol. 1 (jan./jun, 2018) – Rio de Janeiro: INES, pag. 38

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3988. Acesso em: 19 jun. 2023.

MICHELON, C. M.; SANTOS, N. V. dos. Questionário online como estratégia de coleta de dados para trabalho de conclusão de curso: Relato de experiência. **Revista de Casos e Consultoria**, v. 13, n. 1, p. e30388, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/30388. Acesso em: 26 jan. 2025.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do google forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 372–380, 2019.

NISKIER, Alberto. **A educação a distância**: a tecnologia da esperança. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

MONTEIRO, R. A. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: **Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, p. 7-20, 1998.

PERLIN, G.T.T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C.B. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PINHEIRO, Swellen Silva. **Educação bilíngue**: entre olhares e experiências. In: IV CONEDU, 2017, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36564. Acesso em: 15 jan. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças. **Processos de ensinagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. **Línguas de sinais e educação bilíngue.** Porto Alegre: Mediação, 2019.

QUADROS, R. M. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

QUADROS, Ronice M.; SCHMIEDT, Maria das Graças. **Educação de surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. e KARNOOP L. B. **Língua de sinais brasileira** - Estudos Lingüísticos. Porto Alegre. Artes Médicas. 2004.

QUADROS, R. M. O "bi" em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, A.C.B. et al. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RODRIGUES, Carlos Henrique; QUADROS, Ronice Müller de. Diferenças e Linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 72-88, 2015.

RODRIGUES, C. H. Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em turmas com surdos e de surdos. In: SILVA, M. P. M. (Org.). **Letramento na diversidade**: surdos aprendendo a ler/escrever. 1. ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 88.

SÁ, Nídia Nacib Pontuschka de. **A educação de surdos e a diferença cultural.** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Cleidivan A. dos. **Os saberes e práticas de professores de matemática**: uma relação possível? 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2010.

SAVIANI, Demerval. Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves. (Org.). **Demerval Saviani e a educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 243-286.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1991. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, D. A.; ALMEIDA, L. A. de. **A formação de professores em cursos de Pedagogia na modalidade a distância no Brasil:** elementos para o debate. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 157–166, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/HfkmbnSgtsFvmk4c8fM5CXP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2025.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000**.**

SILVA, S. G de L. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação na Linha Educação e Processos Inclusivos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Educação especial:** múltiplas leituras e diferentes significados. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

SKLIAR, Carlos (Org.); LUNARDI, Márcia Lise. Estudos surdos e Estudos Culturais em Educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In: GÓES, M. C. R. de; LACERDA, C. B. F. de (Orgs**.). Surdez. Processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOARES, Michelle Beltrão; MACHADO, Laêda Bezerra. Coleta de dados em ambientes virtuais: uma possibilidade para as pesquisas em educação. **LUMEN,** v. 28, n. 1, p. 09–27, 2019.

SOUSA, M. do C. de. **Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPEM**. Disponível em: http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf. Acesso em: 21 set. 2023.

SOUZA, Regina M. **Situação bilíngue nacional - os cidadãos surdos**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO INES SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO, 3., 1998, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Líttera Maciel, 1998.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A história da educação brasileira.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

VIANNA, Isaias Caldeira. A importância da interação em Libras e de uma didática visual nos processos de ensino/aprendizagem de surdos. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Biblioteca Universitária. **Manual de normalização e estrutura de trabalhos acadêmicos:** TCCs, monografias, dissertações e teses. 5. ed. Lavras, 2024. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/58933. Acesso em:01/09/2024.

WOLF, Sérgio Machado. **Influência da Competência Empreendedora dos coordenadores nos indicadores de desempenho dos polos EaD.** 2014. 222 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

APÊNDICE - A – QUESTIONÁRIO

Link para acesso ao esboço do questionário a ser aplicado junto aos egressos do curso: https://docs.google.com/forms/d/1zfkEn0-qfDok1uvhy0ZIPMPbFtht4TMBAB-rzM9LM88/edit?ts=66a92cad