

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

IBRAHIM MARTINS ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NO CONTEXTO
SOCIOPOLÍTICO ATUAL: UM ESTUDO DE CASO EM GOIÁS**

GOIÂNIA

2018

IBRAHIM MARTINS ALVES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NO CONTEXTO
SOCIOPOLÍTICO ATUAL: UM ESTUDO DE CASO EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Instituições Educacionais

GOIÂNIA

2018

A474f Alves, Ibrahim Martins

Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás [manuscrito] / Ibrahim Martins Alves.-- Goiânia 2018.

140 f.; 30 cm

Texto em português com resumo em inglês.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Goiânia, 2018.

Inclui referências, f. 127-140

1. Educação especial - Goiás (Estado). 2. Surdos - Educação.
3. Professores - Formação. 4. Educação inclusiva. I.Menezes, Antonio da Silva. II. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 376-056.263(043)


**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS NO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO
ATUAL: UM ESTUDO DE CASO EM GOIÁS**

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 28 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio da Silva Menezes Júnior / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Iria Brzezinski / PUC Goiás



Prof. Dr. Adriano de Melo Ferreira / UEG

Profa. Dra. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Simone da Costa Estrela / IF Goiano (Suplente)

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Instituições Educacionais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e ao Grupo de Pesquisa “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”. Tem-se como problema de pesquisa a formação de professores para surdos em uma instituição educacional conveniada com o estado de Goiás. Este estudo objetivou investigar, principalmente, o instituinte e o instituído estabelecido entre as políticas públicas do País e do estado de Goiás e a formação desses professores, inseridos na instituição educacional especial conveniada nessa mesma unidade federativa. Seus objetivos específicos foram a análise de documentos da instituição pesquisada, a análise do perfil formativo dos docentes, a investigação dos mecanismos de inserção desse professor no ensino de surdos, o ambiente de trabalho e o nível de satisfação desses docentes com a educação dos sujeitos surdos. A construção investigativa embasou-se no estudo bibliográfico, tendo como referência Borges (2013), Brzezinski (1987) e Mazzotta (2011), dentre outros de igual relevância. De cunho qualitativo, se tratou de um estudo de caso, tendo sido utilizados instrumentos como entrevistas semiestruturadas e questionários direcionados aos docentes da instituição educacional pesquisada. O percurso metodológico foi amparado em vários autores que abordam o tema, tais como André (2013), Chizzotti (2014) e Galvão (2010). A análise dos dados apontou que, embora consideráveis mudanças tenham ocorrido nas últimas décadas, principalmente após a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ainda há muito o que avançar para que de fato a formação docente acompanhe os preceitos legais instituídos. Percebe-se que a complexidade da questão vai além das dificuldades de cumprimento do que recomenda a legislação vigente, atribuídas a questões de recursos tanto financeiros quanto humanos. Verifica-se também a necessidade de alinhamento da formação do professor para surdos com a legislação vigente para que de fato o estado de Goiás dê “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos (BRASIL, 1988).

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de surdos. Formação de professores. Inclusão.

ABSTRACT

This dissertation is associated with the research line "State, Educational Policies and Institutions", from the Post-Graduation Program in Education of the Pontifical Catholic University of Goiás, and with the Research Group "Educational Policies and School Management". The research problem was the training of teachers for the deaf in an educational institution with the state of Goiás. The research aims, mainly, at investigating the dichotomy established between the Country and the state of Goiás public policies and at analyzing teacher training in the institutional context of a special school in this same federative unit. The specific objectives are the evaluation of the institution documents, the analysis of teachers' educational profile, the investigation of these teachers' mechanisms of inclusion in the education of the deaf, the work environment and these teachers' level of satisfaction with the education of the deaf individuals. The investigative construction was based on a bibliographical study, having Borges (2013), Brzezinski (1987), and Mazzotta (2011) as reference among others of equal relevance. The research consisted of a qualitative case study which made use of instruments such as semi-structured interviews and questionnaires addressed to the teachers of the researched educational institution. The methodological course was supported by several authors who approach the theme, such as André (2013), Chizzotti (2014), and Galvão (2010). Data subsequent analysis indicated that, although considerable changes have occurred in the last decades, mainly after Law No. 10,436, of April 24, 2002, and Decree No. 5,626, dated December 22, 2005, there is still much to be done so that teacher training truly follows the established legal precepts. In the final considerations, we discuss the need to align teacher training for the deaf with current legislation so that the state of Goiás can provide "equality of access and permanence in the school" for all (BRAZIL, 1988).

Keywords: Special Education. Inclusion. Teacher training. Education of the deaf.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
ASL	<i>American Sign Language</i>
Cades	Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez
CEB	Conferência Brasileira de Educação
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
Conae	Conferência Nacional da Educação
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
Fepad	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente
FNDE	Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
Feneis	Federação de Educação e Integração dos Surdos
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEG	Instituto Estadual de Goiás
Iesp	Instituto Educacional do Estado de São Paulo
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INSM	Instituto Nacional de Surdos-Mudos
LDB	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação.
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores
PCNs	Parâmetros curriculares nacionais

PEE	Plano de Educação Estadual
Peedi-GO	Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
PP	Projeto Pedagógico
REAI	Rede de Apoio à Inclusão
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
Seduc-GO	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte
SEE	Secretaria Estadual de Educação
Seneb	Secretaria Nacional de Educação Especial
Seres	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
Sespe	Secretaria de Educação Especial
SREs	Subsecretarias Regionais de Educação
Supee	Superintendência do Ensino Especial

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na educação básica	86
GRÁFICO 2 – Regime de contratação de professores da primeira fase do ensino fundamental presentes na instituição	107
GRÁFICO 3 – Quadro de professores da primeira fase de acordo com a formação em Libras na instituição	108
GRÁFICO 4 – Momento em que os professores da instituição realizaram ou não cursos de formação (especialização e /ou atualização na área da surdez)	110
GRÁFICO 5 – Momento em que o docente da instituição teve contato com a Libras pela primeira vez	112
GRÁFICO 6 – Principais dificuldades enfrentadas pelos professores de surdos atuantes na instituição pesquisada	113
GRÁFICO 7 – Forma com que os professores foram encaminhados à instituição pesquisada	115
GRÁFICO 8 – Quadro de professores da segunda fase do fundamental e ensino médio da instituição com relação à formação em Libras	117
GRÁFICO 9 – Professores da segunda fase do Fundamental e do Ensino Médio atuantes na instituição de acordo com o regime de contratação	118
GRÁFICO 10 – Professores do AEE e o regime de contratação. Turno vespertino da Instituição	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO DE SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS	14
1.1 A formação de professores para surdos no Brasil	24
CAPÍTULO 2 – A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO ESTADO DE GOIÁS QUE CONTEMPLAM A FORMAÇÃO DOCENTE, ESPECIALMENTE PARA EDUCANDOS SURDOS	30
2.1 A educação de surdos e a formação de professores entre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971	38
2.2 Da abertura democrática até a promulgação da Lei nº 9.394/1996	43
2.3 Políticas públicas de formação e valorização docente pós LDB/1996.	47
2.4 A trajetória da legislação educacional no que tange à inclusão e à formação docente para surdos no estado de Goiás: reflexões e desdobramentos legais	53
CAPÍTULO 3 – O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E A CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS.....	63
3.1 A importância da comunicação no processo educativo e o sentido do termo educação para a função docente	63
3.2 As políticas linguísticas para a comunidade surda e a formação de professores surdos e para surdos	67
3.3 Identidade surda e a identidade do docente para surdos no contexto das políticas educacionais brasileiras.....	72
3.4 A política educacional brasileira e a questão cultural surda	76

3.5 A importância da concepção política sobre a identidade e a cultura da comunidade surda para a formação de professores	80
3.6 Escolas especiais no Brasil: entre o público e o privado e a responsabilização da formação docente	85
CAPÍTULO 4 – O ESTUDO DE CASO EM GOIÁS: MÉTODO, PROCEDIMENTO METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
4.1 O método	93
4.2 Procedimentos metodológicos	96
4.3 Descrição da instituição	102
4.4 Análise e discussão do Projeto Pedagógico (PP) da instituição, do empírico e a relação com as legislações Federal e estadual	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	141

INTRODUÇÃO

A formação de professores para surdos tem se arrolado, no decorrer da história, na normalização e na reabilitação, geralmente pautadas em relações de hegemonia e de dominação, principalmente sobre a forma de comunicação desses sujeitos. Percebe-se, também, que essa problemática margeia o descaso e a exclusão.

Embora haja mudanças no sentido de melhora – tanto no que se refere à educação de surdos quanto à formação docente – e para essa finalidade tenham ocorrido, nas últimas décadas, no Brasil, principalmente após a publicação da Lei nº 10.436, de 2002, processos formativos que assegurem a responsabilidade social do docente para surdos das instituições públicas, ainda são precisos avanços consideráveis no que diz respeito à formação inicial e continuada.

Ademais, a exclusão diante do conhecimento é uma realidade na educação de surdos e isso ocorre, em parte, pela carência de professores devidamente qualificados, pela falta de um projeto educacional bem equalizado e pela ausência de estrutura física adequada no ambiente escolar. As mazelas a que está sujeita a minoria surda se aprofundam na inobservância da legislação atual e, de acordo com Sampaio, Santos e Mesquita (2002, p. 4), pela presença do “*homo economicus*”¹ dentro da realidade contemporânea, que justifica a subaplicação de recursos nessa modalidade de educação. Sendo assim, políticas públicas educacionais que norteiam a formação profissional para a educação de surdos ainda se distanciam dos objetivos para os quais foram elaboradas.

A motivação desta pesquisa está na minha vivência como professor de surdos em uma instituição pública do estado de Goiás. Comecei a trabalhar com educandos surdos em 2013, mesmo sendo professor efetivo estadual desde 1999, ano do lançamento do Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi-GO). Até então, não tivera contato com alunos surdos. A minha formação inicial tampouco havia me dado subsídios mínimos que me capacitassem à docência para esse grupo, e, no período que antecedeu meu primeiro contato com

¹ *Homo economicus*: para Caruso (2012), é uma interpretação irônica do homem dentro do conceito taxonômico de Carl Von Linné (1707-1778). Trata-se de uma espécie de homem fictícia, utilizada para caracterizar o ser racional, envolvido com si próprio, empenhado em enriquecer com o menor esforço possível, se utilizando do modo de produção capitalista.

esses educandos, me encontrava como docente em uma instituição pública de período integral.

A remoção para uma escola especial pública foi feita sem a observância da minha qualificação, sendo controversamente assim, encorajado por colegas da subsecretaria a encarar o desafio. As primeiras semanas foram aterrorizantes, pois me deparei com uma sala repleta de alunos surdos, e, na maior parte das vezes, desprovida de intérpretes, fato que me incomodou muito desde o início, chegando ao ponto de fazer com que me questionasse como profissional. Imediatamente procurei me especializar em ensino especial e, terminado o curso de especialização, em 2014, iniciei o curso de Libras básico, finalizado em 2017. No desenrolar de minha experiência como professor de surdos, os questionamentos foram uma constante, pois a forma de qualificação por mim trilhada não era uma exceção, e sim a regra.

Esta pesquisa nasceu da vontade de procurar as razões pelas quais a formação de professores para surdos no estado está aquém das propostas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), da Resolução do Conselho Nacional da Educação – CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001), da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008), bem como da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Capítulo IV, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Enfim, meu ambiente de trabalho me instigava a conhecer mais sobre a formação do professor para surdos e, por isso, fui tomado pela vontade de aprender mais, de buscar conhecimentos que pudessem contribuir de fato para o meu trabalho e para a educação de surdos do nosso estado. Nesse sentido, participei do processo seletivo para o programa de pós-graduação em educação *stricto sensu* desta instituição, no ano de 2015. Nesse momento, mergulhei no desenvolvimento desta pesquisa, com o intento de poder contribuir de forma positiva para a educação dos surdos, indivíduos que estão além do estigma de especial e, de acordo com Cromack (2004), se afirmam como sujeitos de costumes, hábitos e língua próprios, adentrando, desse modo, no âmbito da cultura, a qual, gradativamente, está ganhando importância nos processos educativos e, conseqüentemente, na formação docente.

É, portanto, objetivo principal desta pesquisa a análise do instituinte e o instituído na formação de professores para surdos em uma instituição de ensino especial conveniada com o estado de Goiás. Tem-se como objetivos específicos: a) a

análise de documentos da instituição pesquisada; b) a análise do perfil formativo dos docentes; c) a investigação dos mecanismos de inserção deste professor no ensino de surdos, o ambiente de trabalho e o nível de satisfação desses docentes com a educação dos sujeitos surdos.

Levando em conta os questionamentos pertinentes aos objetivos da pesquisa, dispõe-se então a expor, através do levantamento bibliográfico, as políticas públicas educacionais em que a formação docente para esses sujeitos está relacionada, bem como a legislação que trata da educação de surdos, tendo atualmente como referência maior a Lei nº 10.436, de 2002, que oficializa a Libras como língua materna surda no Brasil (BRASIL, 2002), e a Lei nº 5.626, de 2005, que trata da formação docente e das redes de apoio para a educação desse público no país (BRASIL, 2005).

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, trata-se de um estudo de caso e se utilizou de diversos instrumentos de coleta de dados (questionários e entrevistas semiestruturadas) para que os objetivos propostos fossem devidamente atingidos.

Houve, porém, um prévio levantamento bibliográfico com o estudo da historicidade da formação docente, pois, conforme Proença (2011), se faz importante o levantamento histórico da formação docente, uma vez que os processos educativos sofreram muitas transformações no decorrer de sua história, influenciadas pela sociedade e pelo modelo econômico vigente. Ainda segundo a autora, o conhecimento histórico nos leva a compreender a realidade produzida e a caminhar pelos processos hegemônicos e de dominação tangenciados pelos modelos econômico e social desde sua concepção como tal. Sobre a historicidade da formação de professores para surdos, a problemática toma proporções ainda maiores, pois, de acordo com Alves e Neto (2009), revela, também, traços da dominação cultural (linguística), refletida sob a forma de políticas públicas educacionais de caráter reprodutivista que pouco contribuíram para uma educação voltada ao conhecimento, à vida e ao trabalho.

Sendo assim, para contemplar o que foi proposto em parágrafos anteriores, esta pesquisa organizou-se em quatro capítulos. No primeiro, aborda-se a dinâmica histórica e cronológica que a educação e a formação do professor para surdos vêm delineando ao longo dos anos desde seu surgimento como tal. No segundo capítulo aprofunda-se na historicidade da legislação brasileira e caminha em direção aos contornos legais atuais que o Brasil e o estado de Goiás desenvolveram tanto na formação docente de forma geral quanto na formação de professores para surdos e, ainda, para a educação desses sujeitos.

No terceiro capítulo, inicialmente pautar-se-á o termo educação em seu sentido sociopolítico. Logo após, discorre-se sobre a educação dos surdos e a formação de professores para essa comunidade nesse mesmo contexto. Em um segundo momento, chega-se às questões sociais e culturais da comunidade surda com relação à educação e à formação docente. Por fim, aborda-se, no referido capítulo, a relação simbiótica entre o privado e o público quando se trata de educação especial, local onde se concentra uma parte considerável de professores para surdos no Brasil.

No quarto capítulo, discute-se o método e o percurso metodológico da pesquisa, faz-se uma descrição quanto ao local da pesquisa e a análise do perfil formativo e profissional dos professores lotados na instituição de ensino foco. De forma concomitante, essa mesma análise confronta-se com as legislações federal e estadual e com o Projeto Pedagógico (PP) da instituição. Além disso, também se apresentam os resultados, discutindo-os dentro dos preceitos legais e teóricos levantados em capítulos anteriores. Serão pautadas neste capítulo, também, as considerações finais referentes à pesquisa.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO DE SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo, aborda-se a história da formação docente, tanto a geral quanto a de professores para surdos. Diante da relevância do contexto histórico para a compreensão dos processos formativos que contribuíram para a construção do profissional da educação deste século, o primeiro capítulo debruça-se sobre a historicidade da educação de surdos e a formação de professores para estes desde seu surgimento, trilhando caminhos continentais, nacional e regional.

De acordo com Gaiofatto (2000), o estudo histórico dos processos educativos possibilita a compreensão do homem como ser sociopolítico e dos caminhos que tangenciaram a trajetória da construção organizacional humana, bem como do papel social e político que o professor desempenhou e ainda desempenha desde sua concepção como parte indissociável da educação como instituição.

Os primeiros registros da educação de surdos datam da Idade Média (476 d.C. – 1492) e, por consequência, foi nesse período que formaram-se os primeiros professores dedicados a essa área educacional; antes não havia educação para esse público por serem vistos como anormais² e inúteis. Segundo Strobel (2009), tanto na Grécia quanto na Roma antiga o tratamento reservado aos surdos e a outros – vistos como aqueles que trariam em si o castigo divino ou a inutilidade social por suas ‘deficiências’ – era a morte de forma cruel, por asfixia, decapitação ou afogamento.

Para Nakagawa (2012), a educação dos surdos surge da necessidade que a Igreja Católica tinha de evangelizá-los, pois só em contato com as sagradas escrituras e com o perdão advindo da confissão os indivíduos salvariam suas almas. Assim sendo, a formação de professores – tanto de surdos quanto de ouvintes³ – se revela no decorrer de sua história como um tema complexo, haja vista que a educação e os processos educativos refletem a vida social, política e cultural de toda a sociedade. Em vista disso, surge uma questão importante: a quem cabe essa incumbência de

² “Do conceito de ‘anormal’ [...] é desenvolvido o princípio da necessidade de ‘defesa social’ contra aqueles indivíduos ou classes considerados ‘perigosos’. Neste sentido, pode-se observar [...] o governo [...], as formas de poder [...] que tornam os indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 1995 *apud* ALMEIDA, 2006, p. 1-2).

³ Ouvinte: membros ou não da comunidade surda providos de audição e que se comunicam através da fala (oral) (NOVAES, 2014).

educar? Essa pergunta é historicamente provocadora por criar, no seio educacional, ambientes de disputas por hegemonia que influenciam diretamente o processo de formação do profissional educador.

Embora o conceito de hegemonia tenha nascido no marxismo, foi Gramsci que ofereceu uma versão mais aprimorada do termo quando se referiu às relações sociais existentes no capitalismo. Gramsci (1978) afirma que a hegemonia perpassa, em seu sentido mais amplo, a ação coercitiva comum aos processos revolucionários para caminhar no campo do consentimento. As relações de poder teriam em si o consentimento dos dominados. Tal ação só seria possível por estar estruturada em termos culturais e ideológicos. A massa dominada tende, nesse sentido, a absorver a concepção de mundo da classe dominante de forma acrítica, provocando dicotomias entre o pensamento e a ação prática.

O autor cita como exemplo a Igreja Católica, que, para se manter hegemônica, recrutava os intelectuais para si ao mesmo tempo em que mantinha toda a massa ideologicamente unida a esses intelectuais. Para Gramsci (1978), o recrutamento dos intelectuais é uma estratégia eficaz na manutenção da dominação, visto que eles estariam interagindo diretamente com os demais membros da sociedade, participando e partilhando dos problemas cotidianos, ao mesmo tempo em que defendem os interesses da classe hegemônica, garantindo a unidade ideológica. Gramsci (1978, p. 16) atribui a esses intelectuais o termo “intelectuais orgânicos”. Fariam parte também desse grupo os educadores.

Para Gramsci (1978), a disputa por hegemonia ocorre com a formação de uma consciência crítica da realidade, que não ocorre espontaneamente e tampouco de forma isolada. O autor aponta, então, a importância dos intelectuais para a formação dessa consciência. Conforme Schlesener (1992), se antes os processos educativos estavam atrelados a disputas por poder e dominação entre povos, hoje, além de contemplar tais conflitos de interesse historicamente construídos, o professor encontra-se em um ambiente de pluralidade sociopolítica e cultural. Nessa arena de disputas na qual dominantes e dominados travam uma constante luta por hegemonia, a formação do docente torna-se cada vez mais superficial, refém de conceitos e leis elaboradas de forma unilateral e pouco democráticas, que, na maioria das vezes, vão na contramão dos anseios, sobretudo das minorias culturais.

Ainda de acordo com Schlesener (1992), a formação docente quase sempre buscou, no decorrer de sua trajetória, atender aos interesses das elites dominantes,

porém, ao contrariar o senso comum, Freitas (2012) afirma que a nobreza da Idade Média não era composta por intelectuais, sendo boa parte dela analfabeta, isto é, os nobres não sabiam sequer ler e escrever. Apenas a Igreja Católica, portanto, era detentora do conhecimento e a ela cabia a formação de professores da sociedade. O autor menciona Tomás de Aquino, um grande teólogo (filósofo) cristão do século XIII, como o característico intelectual da Idade Média. Embora fosse sacerdote da Igreja Católica, era de família nobre e por isso justificava o trabalho servil, sendo os nobres libertos desse tipo de tarefa por vontade divina.

Na Idade Média (476 d.C.-1492), a formação docente estava intrinsecamente ligada à prática religiosa, cujos registros datam do século IX. Conforme Padovani e Castagnola (1990), nesse ambiente a instrução era passada de padre para padre. A Escolástica era a filosofia cristã que precedeu toda a formação docente de religiosos mestres (escolásticos) até o final do século XVI. De acordo com os autores, o ápice se deu com a concepção pedagógica de Tomás de Aquino, que levou à divisão da filosofia Escolástica em dois períodos: antes e depois do filósofo.

Nesse sentido, os primeiros professores de surdos eram religiosos, especialmente os chamados monges beneditinos. Nakagawa (2012) afirma que isso ocorreu por estarem habituados aos votos de silêncio, característica muito comum nessa ordem. Em razão disso, esses monges desenvolviam estratégias de comunicação gestual, pois assim ficariam livres de proferirem palavras e quebrarem os votos. Esse hábito acabou sendo aplicado à educação dos surdos, indivíduos comumente amontoados em asilos, fazendo parte das obras de caridade da igreja.

Para Souza (1995), considerando o Código Justiniano,⁴ somente teriam direito à sucessão das terras os nobres que gozassem da plenitude de suas faculdades mentais. Assim, filhos surdos só herdariam as terras e as riquezas de seus pais caso provassem sua capacidade intelectual. Desse modo, a valorização da palavra escrita estaria nos preceitos do intelectual medieval em íntima relação com a igreja.

De acordo com Padovani e Castagnola (1990), foi dessa forma que Carlos Magno (747 d.C.-814 d.C.) – Rei dos Lombardos, Rei dos Francos e primeiro imperador dos Romanos – tentou levar a educação atrelada à fé cristã a todos os povos de seu império. Para tanto, a formação de mestres para dar êxito ao seu propósito era imprescindível, levando à fundação, anos depois, da primeira

⁴ Código Justiniano: conjunto de leis que vigoravam no império bizantino, sob o comando do Imperador Justiniano (483-565) (SOUZA, 1995).

universidade de que se tem registro na história ocidental, a Universidade de Bolonha, na Itália.

Estudos apontam que o ensino de surdos ocorrera bem antes do monge beneditino Pedro Ponce de León (1510-1584) educar alguns surdos, filhos de nobres. Entretanto, de acordo com Strobel (2009), o religioso é considerado o primeiro professor a ministrar educação formal a surdos. Por sua vez, para Meserlian e Vitaliano (2009), Pedro Ponce de León usava como técnica e recursos as formas gestuais e a valorização da escrita, mas pouco se sabe sobre seus trabalhos, tendo em vista que a maior parte deles se perdeu no decorrer do tempo.

Na Idade Moderna (1453-1789), a educação dos surdos ainda se restringia à nobreza. No século XVII, Juan Pablo Bonet, professor de surdos nobres, ganhou o título de Marquês por seus trabalhos com surdos da nobreza. Para Strobel (2009), os séculos XVII e XVIII foram bastante frutíferos na disseminação da pedagogia para surdos, visto que vários intelectuais se dedicaram ao estudo sobre a educação surda e, a partir deles, a formação de professores para surdos ganhou a admiração e o respeito da sociedade.

Na época, o cenário francês que antecedeu a revolução se impregnava do ideário iluminista, ao mesmo tempo em que a insatisfação popular crescia diante do modelo político, social e econômico vivenciado pela França. Conforme Freitas (2012), embora Voltaire (1694-1778) tivesse sido um intelectual ‘contra hegemônico’, seu amigo, o Marquês de Condorcet, que também partilhava de suas ideias iluministas, acabou contraditoriamente contribuindo para a nova ordem hegemônica burguesa advinda da Revolução Francesa.

François Marie Arouet (1694-1778), conhecido como Voltaire, foi um grande pensador iluminista e crítico do modelo sociopolítico francês. Em 1763, escreveu o *Tratado sobre a tolerância*, uma obra que trata da convivência harmoniosa entre homens e suas diferenças (VOLTAIRE, 2015). Apesar de a diferença a que o filósofo se referia fosse de ordem ideológica, restou o pioneirismo a respeito do tema, que foi duramente criticado na época em que foi escrito. Ao trazer o assunto para o contexto atual e especificamente para o objeto ao qual esta pesquisa se aplica, observa-se que o tema ainda é bastante complexo e polêmico.

Dessa forma, a nova classe dominante – a burguesia – fez uso dessa filosofia em prol da manutenção da dominação. Assim,

[...] o intelectual burguês, vez em quando, assume o papel de mediador, é arredo à luta de classe contra classe diante da qual acredita, sobremaneira, que sua **missão** enquanto tal seja a de não se comprometer com nenhuma das classes, além de observar com aristocrático desdém a gentilha se pegando a **dentadas** [...] O intelectual orgânico da burguesia ou que a ela se vincularam pela prática da apostasia submete tudo à discussão, inclusive os princípios fundamentais da democracia, como se fosse um mecanismo dotado de vida própria sobre o qual pouco ou nada se pode fazer. O espírito de conciliação tão peculiar aos intelectuais é a marca dos “amigos” da liberdade, igualdade, fraternidade e democracia [...] O intelectual [...] é um ser bizarro de difícil classificação à medida que é recrutado nas várias camadas da população, tanto pode ser um pedótriba (escólio: do grego clássico, *Paidotribes* era assim chamado o professor de ginástica para crianças), aristocrata, industrial, professor, artesão, operário, profissional liberal, dentre outros. (FREITAS, 2012, p. 178).

Ao relacionar o professor como intelectual recrutado pela burguesia, Freitas (2012) não critica a posição política do profissional docente, e sim as políticas educativas que o formaram e que ainda o formam atualmente. Conseqüentemente, serão essas mesmas políticas que tangenciarão seu posicionamento profissional. Dessa forma,

[...] quer seja pelo seu expressivo contingente, quer seja pela influência que exercem na conformação técnica e ético-política das novas gerações, a formação e a prática desses profissionais adquiriram progressivamente relevância estratégica para construção e consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade [...]. (NEVES, 2013, p. 2).

O iluminismo⁵ se espalhava pela França nos anos que antecederam a Revolução Francesa e, sob a égide desse pensamento filosófico, contemplou-se a possibilidade da instrução popular gratuita. Segundo Boto (2003, p. 739), a instrução popular tinha como maior interessado o Estado, “[...] até para que se viessem a público os sujeitos mais meritórios; os talentos; as aptidões de cada um – o que conduziria a um aprimoramento geral da sociedade”.

No mesmo cenário revolucionário francês do século XVIII aparece uma grande quantidade de professores para surdos, dentre eles o abade Charles Michel de L'Epée (1712-1789). Para Meserlian e Vitaliano (2009), com ele surge a concepção benevolente e caridosa da educação surda, impulsionada pelos dogmas da Igreja Católica. O momento histórico vivenciado pela França veio ao encontro dos ideais do abade, o qual também contemplava a ideia de educação gratuita aos surdos.

⁵ O Iluminismo, segundo Freitas (2012), foi um movimento filosófico promovido por intelectuais europeus do século XVIII, que buscava a independência ideológica do homem e, em consequência, sua liberdade social, política e econômica.

L'Epée fundou, em 1775, a primeira escola pública de surdos da história, que mais tarde viria a se transformar no Instituto Nacional de Surdos-mudos (*Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris*). Segundo Meserlian e Vitaliano (2009, p 3739), era um lugar onde professores e alunos utilizavam-se dos “sinais metódicos” para ensinar e aprender. Para L'Epée a linguagem de sinais seria a língua natural dos surdos e, por meio dela, poderia desenvolver o pensamento e a comunicação.

No mesmo ano da morte de L'Epée foi aprovada, pela assembleia constituinte francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*), em 26 de agosto de 1789. De acordo com Lima (2013), essa declaração inspirou toda a Europa, promovendo grandes transformações na educação surda, como o surgimento de professores, instituições públicas e novas vertentes filosóficas.

O sucesso com o método do abade foi tão significativo que influenciou diretamente os trabalhos do professor americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851). Para Duarte et al. (2013), após passar um tempo no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, o professor retornou ao Estados Unidos, em 1817, na companhia do professor surdo Laurent Clèrc (1785-1869), promovendo, com isso, a junção entre a língua de sinais francesa com a língua de sinais americana, dando origem ao que posteriormente seria a *American Sign Language* (ASL). Em decorrência dos trabalhos de Gallaudet e Clèrc, em 1864 foi fundada a primeira universidade de surdos da história, a Gallaudet University, em Washington, nos Estados Unidos.

A língua de sinais francesa já era uma realidade na Europa, onde escolas especializadas em surdez se disseminaram e boa parte delas já contava com professores surdos. Nessa mesma época, alguns intelectuais surdos começavam a se destacar na sociedade europeia e, conseqüentemente, galgavam apoio político.

Havia, porém, um movimento crescente que se contrapunha à linguagem gestual, uma vez que ela não refletia os interesses da maioria e muito menos era a linguagem dominante. Ao que tudo indica, o isolamento linguístico atribuído à linguagem gestual traria ao surdo a impossibilidade de se comunicar efetivamente e de interagir com a maioria. Em relação às políticas educacionais de cunho hegemônico, em 1880, durante o Congresso de Milão, fora definido o oralismo como a metodologia de escolha na educação de surdos, e, de acordo com Strobel (2009), mesmo os professores surdos estando presentes, foram impedidos arbitrariamente de participarem das decisões.

O oralismo, de acordo com Poker (2011), consiste em ensinar o surdo a se comunicar por intermédio da palavra articulada. Isso lhe proporcionaria a capacidade de se comunicar com ouvintes ou com outros surdos oralizados, realizando a leitura labial. Em tese, o método garantiria a normalização dos surdos e a interação deles com toda a comunidade pela utilização de uma língua única.

Anteriormente ao Congresso de Milão de 1880, o método oralista já havia tomado corpo e forma na Alemanha e o momento político da época propiciou sua rápida disseminação na educação surda. A Alemanha vinha se reestruturando da fragmentação territorial anteriormente vivenciada pelos diversos principados que dividiam a população alemã, cujo ponto comum era a língua. A ânsia pela unificação em uma nação única, uniforme e forte, foi um dos principais motivos que aceleraram a degradação da língua gestual surda no país, segundo Capovilla (2000), sendo inadmissível que um país unificado ainda estivesse dividido pela língua.

Após o Congresso de Milão, conforme Poker (2011) houve o desaparecimento de professores surdos, figura comum até então nas escolas de surdos, e a proibição da comunicação por meio de sinais no meio educacional, fato visto como um enorme retrocesso para a área. A degradação da educação surda era visível ao final de alguns anos após o domínio do oralismo na educação dessa comunidade. Foi somente depois da segunda metade do século XX que novas perspectivas sobre a orientação educacional de surdos apareceram e a situação de deterioração cultural começou a ser revertida. Nesse momento, o fracasso do método oralista começou a ser reconhecido por educadores que até então tinham mais conduta clínica e de reabilitação do que a de instruir.

Para Lima (2013), o método oral para a homogeneização da língua foi o argumento utilizado durante a conferência internacional de educadores de surdos na Espanha, em 1880, quando algumas ideias de Condorcet apareceram para amparar a nova metodologia educativa dos surdos. Na época em que foi redigido, Condorcet se referia ao uso do francês como única língua em todo o território francês; no Seminário de Milão, a intenção era aplicar a comunicação oral como a única e oficial a ser ensinada pelos professores de surdos aos próprios surdos.

Como citado em parágrafos anteriores, foi o Marquês de Condorcet, membro da academia de Ciências da França, quem, tomado pelo pensamento iluminista, vislumbrou a necessidade da instrução pública e a equidade desta às classes desfavorecidas vítimas do regime então vigente. Nas palavras de Boto (2003, p. 740),

foi nesse período que antecedeu a incursão revolucionária que as ideias de instrução gratuita teriam crescido de maneira “estruturada e explícita”.

Contudo, o termo igualdade defendido no ideário revolucionário francês nunca foi tão controverso quanto ao se levantar a educação dos surdos no âmbito da revolução, levando-se em conta a busca pela homogeneização da sociedade. Essas características, em se tratando de educação, originaram um retrocesso no processo educativo dos surdos. A ‘igualdade’ tão defendida nos preceitos revolucionários burgueses trouxe, para a educação surda, a metodologia oralista, já citada anteriormente. Se todos poderiam ser iguais, os surdos também teriam esse ‘direito assegurado’.

Ainda conforme Boto (2003), Condorcet chegou a elaborar, em 1792, um plano de instrução nacional francês, reiterando uma escola pública, gratuita e laica para todos. No entanto, o plano só teve relevância na educação francesa já no século XIX, quando passou a ser referência não só para toda a Europa, mas também para a América Latina, inclusive para o Brasil.

Mesmo tendo o referido plano se estruturado somente no século XIX, a instrução dos surdos como responsabilidade pública aparece em meados do século XVIII. A importância histórica está na necessidade de habilitar os ditos inválidos e improdutivos para o trabalho e, para tanto, a educação se fazia essencial. As mudanças nas relações de trabalho e no modo de produção encabeçado pela Europa urgia com a necessidade de mão de obra qualificada. A instrução pública, para a comunidade surda, tem, portanto, a mesma finalidade da educação popular: a qualificação para o trabalho, porém, cabe aqui apontar que, pior do que era ofertado ao pobre era o ofertado ao pobre surdo. Isso se deve ao fato, além da barreira econômica, eles também terem de enfrentar a barreira linguística. A complexidade da educação dos surdos se tornava ainda maior, pois, para haver educação, deveria haver comunicação, e esta lhe faltava.

Com a Revolução Francesa tomava-se a concepção de escolas únicas e universais, reestruturadas e emancipadas pelo povo com a perspectiva de uma escola para cada quatro mil habitantes. Nesse contexto, nessas instituições haveria apenas um docente para cada escola. Boto (2003, p. 147) afirma também que o ideário revolucionário acabou trazendo a figura feminina como docente na instrução pública, mas

[...] não justifica por aí o direito feminino ao conhecimento: tratava-se de uma dedução lógica do princípio da natureza – que quis todos iguais e que distribuiu com seus próprios critérios (naturais) os talentos, independentemente de fortunas, independentemente de privilégios de castas e independentemente do gênero. Condorcet defendia as mulheres, talvez, por razões lógicas. Mas o que fazer com as mulheres instruídas nas escolas? Já que elas deveriam manter-se no lar – disso Condorcet não abria mão –, a vida da mulher deveria voltar-se para alguma coisa mais instrutiva e enriquecedora que os meros afazeres domésticos. Por essa razão, Condorcet já sugerira que às mulheres fosse confiada a redação de livros dedicados ao ensino elementar, embora isso não conste do *Relatório do Comitê de Instrução Pública*.

No âmago da revolução, o rompimento com a Igreja Católica – atrelado à crescente concepção humanista –, o surgimento de novas ciências e as novas rotas comerciais fomentaram a necessidade de formar intelectuais condizentes com a nova realidade. Assim,

[...] a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795. Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. (SAVIANI, 2009, p. 143).

Ainda de acordo com Saviani (2009), Napoleão (1769-1821) disseminava pelas nações conquistadas o novo modelo educacional no que tange à formação para a docência, revelando que mudanças no âmbito da formação de professores sofrem influências diretas da classe dominante em determinado contexto histórico e socioeconômico. Nessa época surgiram, em outros países – entre eles, Portugal –, as primeiras escolas normais superiores habilitadas para formar professores de nível secundário. Napoleão Bonaparte também se mostrava preocupado com a recuperação e reabilitação de seus soldados feridos em batalha. De acordo com Silva (1986), trabalhou para que eles, mesmo com sequelas graves (amputados) fossem reintroduzidos ao exército ocupando cargos condizentes com o estado físico do ‘reabilitado’. Dessa forma, iniciou-se a prática da reabilitação dos ‘deficientes físicos’ para o trabalho durante o período do Império napoleônico e, nessa perspectiva, os surdos também fizeram parte dessa prática, introduzindo-se aos processos educativos a reabilitação da fala (oralismo).

A história evidencia o dualismo metodológico em que a educação dos surdos se estruturou e, portanto, também a formação dos professores desses alunos, alternando entre o oralismo e a língua de sinais. De acordo com Duarte et al. (2013),

a concepção oralista de ensino teve como marco a conferência internacional de educadores de surdos, realizada entre os dias 6 e 11 de setembro de 1880, em Milão.

Durante a industrialização do século XVIII, um novo modelo econômico surgiu e, com ele, uma nova classe social. O nascimento do capitalismo propriamente dito culminou em uma competição acirrada por novos processos produtivos, produtos e consumidores. De acordo com Carvalho (2003), a necessidade de instrução condizente com a realidade social da época fomentou novos discursos e visões filosóficas sobre o papel dos professores e da educação para o trabalho. Paralelamente ao momento histórico vivido, no que tange ao novo modelo econômico, afloraram filosofias contrárias ao acúmulo de capital, movimentos de contraposição ao modelo socioeconômico vigente e movimentos populares surgiram, dando substancial contribuição à formação profissional do docente do século XX.

Com a necessidade de instrução para o mercado de trabalho, se antes a educação era vista como forma de transmissão da cultura e de saberes da civilização às novas gerações, foi gradativamente reduzida a uma fábrica de mão de obra, material humano para alimentar o capitalismo. O professor, nesse contexto, atua também como material humano incumbido de formar massa de proletariado e para discutir o termo “material” coloca-se o entendimento de Freitas (2012), quando explica que,

[...] Marx expõe que “um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo”. Porém, um mestre-escola, ou um professor “[...] que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (**mercado da educação**) é um trabalhador produtivo” (MARX, 1985, p. 116 apud FREITAS, 2012, p. 184, grifos nossos).

O ‘material humano’, segundo o autor, é, portanto, uma forma de valorizar e ampliar as riquezas do patronato. As transformações socioeconômicas presenciadas pelo mundo no período, advindas da industrialização e das novas relações de produção e trabalho, convergiam para a concepção de direcionamento da educação surda na vertente filosófica oralista, como mencionado em parágrafos anteriores. O surdo precisava não apenas se comunicar com surdos, mas com o mundo. A coerção educativa trouxe à pedagogia uma concepção clínica no que tange à educação surda, tanto que grandes defensores do oralismo eram médicos ou pessoas diretamente a eles ligadas (DUARTE et al., 2013).

Para Carvalho (2003), a educação de surdos acompanhou a necessidade de instrumentalização do povo e o vislumbre de uma educação, por parte dos burgueses, capaz de preparar toda a população para ser, nessa nova ordem social, técnica, política e ideologicamente úteis na realidade hegemônica. Ainda de acordo com esse autor, as trilhas traçadas para o ensino especial e, nesse contexto, para o ensino dos surdos, vieram em consonância com o desenvolvimento capitalista. A educação passa a ser tecnicista, preparando principalmente os educandos pobres para o trabalho. Embora a educação voltada para o trabalho seja um preceito constitucional, o sentido técnico da educação destinada aos pobres e às minorias marginalizadas, de acordo com Pinto (2013), foi impulsionado pelo modelo econômico vigente e submetido aos interesses das classes dominantes. Logrou-se, então, no século XIX, a ruptura com uma educação voltada para o conhecimento humano e cultural, para culminar no surgimento de uma nova concepção de educação, agora acessível às classes sociais menos favorecidas, isto é, à massa dominada.

Embora o modelo educacional brasileiro seguisse a linha europeia, o momento histórico era diverso do europeu, que, de acordo com Oliveira, Marques e Lima (2016), caminhava nos moldes liberais, conforme o ambiente da época. O Brasil, mesmo adotando o modelo, ainda se encontrava em outro cenário econômico, o que em parte justificaria investimentos incipientes na área de educação, mais precisamente no que tange à formação de professores.

1.1 A formação de professores para surdos no Brasil

O modelo educacional europeu era uma realidade presente no Brasil desde o início da colonização. Esses moldes educacionais impostos ficavam longe do ideal de educação para o País por uma série de motivos, dentre eles as particularidades cultural, social, política e econômica brasileiras. Não sendo diferente, a formação dos professores seguiu a mesma linha. Pode-se citar, inicialmente, a *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, que, de acordo com Negrão (2000), se tratava de um método pedagógico jesuítico surgido da necessidade de profissionalização dos mestres dentro dos preceitos religiosos do século XVI, seguindo o modelo de estudos e de formação docente dos jesuítas da Companhia de Jesus. Segundo Brzezinski (1987), eles foram os primeiros professores brasileiros.

Em se tratando de educação de surdos no Brasil Colônia, Beltrami e Moura (2015) explicam que ela era praticamente inexistente. Brzezinski (1987) partilha dessa afirmação quando se refere à educação de uma forma geral. Ainda, Beltrami e Moura (2015) asseguram que a educação desses sujeitos se restringia ao posicionamento particular de cada família, que geralmente optava pela reclusão do surdo e por sua segregação do convívio social por se tratar essa condição de motivo de 'vergonha'.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, um novo modelo de ensino se instalou, contudo, sua origem não era diferente do anterior, tendo sido também importado da Europa (Portugal) e estando impregnado de ideias iluministas, difundidas sob a forma de aulas avulsas (aulas régias). Essa nova concepção de ensino foi viabilizada no País pelo Marquês de Pombal, daí o nome de 'reformas pombalinas'. Conforme Cardoso (1998), essa foi a primeira tentativa brasileira de estruturação de um ensino público e laico, com o propósito de atender ao ensino básico de letras e humanidades e apoiar a formação de classes de Gramática Latina, Grego e Retórica. Para esse autor, a preocupação, em tese, era com a formação dos professores responsáveis por tal instrução.

A preocupação com essa formação docente, no entanto, acabou ficando apenas em Portugal, pois no Brasil Colônia a situação foi calamitosa. A contratação via concurso público era obscura e favorecia indicações de terceiros, que pouco se preocupavam com os critérios técnicos do docente. De acordo com Silva (1994), em 1760 foram realizados os primeiros concursos para professores, mas não havia a necessidade de comprovar competência para a função; bastava, para tanto, apresentar bons resultados nos exames de admissão. Cinco anos se passaram sem terem conseguido número expressivo de profissionais. Um contingente insofocável de profissionais, a má qualificação dos docentes, aliado à centralização dos poucos professores existentes em algumas províncias e à inexistência do profissional em outras, agravado pelo baixo fluxo econômico de algumas províncias, foram decisivos para o fracasso desse modelo educacional no Brasil.

Com relação à educação dos surdos e à formação docente para essa finalidade Mazzotta (2011) explica que esse tipo de educação (educação especial) pode ser dividida em dois períodos no Brasil ao se levar em consideração a relevância dada a ela nas políticas públicas e a extensão das ações de cunho civil em prol dessa modalidade de educação.

O primeiro período, conforme o autor, vai de 1854 a 1956, com iniciativas do Imperador D. Pedro II, como a fundação, em 1854, do Imperial Instituto de Meninos Cegos e, em 1857, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Posteriormente, pela lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957, passaria a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Mazzotta (2011) afirma, ainda, que o segundo período em que se pode dividir a Educação Especial no Brasil vai de 1957 a 1993. Nele, a presença e a participação do Estado em âmbito nacional foram maiores e mais significativas.

A primeira iniciativa de estabelecer critérios para a formação de professores de surdos partiu do “1º congresso de instrução pública, em 1883, convocado pelo imperador em dezembro de 1882” (MAZZOTTA, 2011, p. 30). Foi precisamente através do método de instrução (gesto-visual) onde se utilizava língua de sinais, importado da França, que o Brasil estruturou inicialmente a formação docente para surdos. Para os modelos de instrução importados da Europa para a formação dos demais educadores, a crítica que se faz não é em demérito da funcionalidade, mas da aplicabilidade, algo que se torna crônico na dinâmica das políticas educacionais quando se coloca em foco a formação de professores. Para Brzezinski (1987), a disparidade socioeconômica entre os estados e a conjuntura sociocultural foram habitualmente ignoradas no decorrer da história da educação brasileira no que diz respeito aos modelos importados de formação de professores. Freitas (2012) também faz duras críticas aos modelos importados de educação quanto à intencionalidade e, ao incorporá-los ao momento histórico atual, diz:

As teorias pedagógicas, grosso modo, importadas e difundidas no interior da universidade, aplicadas nas escolas são baseadas na esperança, no medo (dois mecanismos de controle social muito bem manipulados) [...] Essas teorias não colocam a dúvida como centro do processo de formação de consciência [...] Portanto, não consideram a relação entre educação e política [...]. (FREITAS, 2012, p. 181).

Discursos politizados fazem parte de estratégias pouco claras de uma política educacional emergencial que acompanha o Brasil desde o Império. Segundo Borges (2013), já havia uma preocupação com a formação do docente na época em questão, o que não difere da preocupação atual. Entre 1882 e 2018 se vão mais de 135 anos e ainda há aquela preocupação, alinhada a interesses paralelos, abarrotada de legislações pouco consistentes e que norteiam a formação profissional do professor.

Diferente do português falado, a língua de sinais brasileira (Libras) teve sua origem na língua de sinais francesa. Como já mencionado, a educação de surdos no Brasil teve sua gênese na comunicação gesto-visual. Nos anos que se seguiram, seguindo a tendência europeia, o professor A. J. de Moura e Silva encaminha um relatório ao Instituto Nacional de Surdos-mudos do Brasil sobre suas impressões a respeito do método oral preconizado no 2º Congresso Internacional de Surdos-Mudos, realizado em Milão. Segundo Soares (2014), o professor A. J. de Moura e Silva, que fazia parte do quadro docente da instituição, chegou a elaborar um documento com os procedimentos para viabilizar a implantação do método oral no Instituto Nacional de Surdos-Mudos do Brasil. Contudo, foi sob a gestão do Professor Dr. Menezes Vieira que a predileção pelo método oral foi formalizada. Para a autora (2014, p. 56), o professor Dr. Menezes Vieira deixou evidente sua predileção pelo método em seu parecer na “26ª questão da *Actas e Pareceres do Congresso de Instrução do Rio de Janeiro* de 1884”. Nesse momento histórico, as políticas públicas educacionais que referenciavam a comunidade surda eram inexistentes no Brasil, conforme Mazotta (2011), limitando-se a iniciativas particulares e isoladas.

Em contraposição aos reais motivos pelos quais a metodologia oralista dominava a pauta da educação de surdos na Europa, no Brasil a justificativa era exatamente pelo endêmico analfabetismo popular, que girava em torno de 90% da população brasileira. Enquanto na Europa a necessidade de mão de obra urgia por qualificação profissional, a desqualificação da maioria dos brasileiros foi o argumento utilizado para implantar o oralismo na educação dos surdos. De acordo com Soares (2014), o Professor Dr. Menezes Vieira questionava o letramento dos surdos em um País de analfabetos, afirmando que de nada adiantava ensinar o surdo a ler e a escrever, pois ele não teria a quem escrever; melhor seria ensiná-los a falar e a se comunicar com seus conterrâneos.

Com o fim do tráfico de escravos e a inserção do País no mundo capitalista, aprender a se comunicar nas relações sociais era a única disciplina de fato ofertada ao surdo, visto que assim teriam trabalho e conseguiriam sustentar-se. Conforme Soares (2014), até o final da primeira metade do século XX o Estado brasileiro se mostrava completamente ausente, tratando a educação desse grupo com desprezo.

Nesse período, segundo a autora (2014, p. 60), a educação pública “não ultrapassou o campo dos debates” e modelos estrangeiros de ensino não eram escolhidos por ingenuidade do poder público, mas vinham ao encontro dos interesses

de determinados grupos econômicos. O Brasil se distanciava do modelo agrário e as riquezas e o capital acumulado com o tráfico de escravos convergiam para uma nova realidade econômica, comercial e industrial, que demandaria mão de obra, preferencialmente barata. Para Soares (2014), foi nessa estrutura que a educação de surdos se sustentou até a Era Vargas.

Os rumos tomados pela educação brasileira na Era Vargas foram, em parte, resultado das pressões populares, pois a industrialização do País e a dinâmica comercial fomentou o crescimento urbano e, conseqüentemente, os conflitos sociais. Para Soares (2014, p. 75), nessa época,

[e]nquanto a escola comum foi encarada como local para a obtenção de um tipo de saber acumulado historicamente, sendo este conhecimento de extrema importância para a inserção do indivíduo na sociedade moderna, daí sua democratização ter se tornado motivo de confronto entre os representantes das diferentes classes sociais a escola para os surdos-mudos não foi vista da mesma maneira e nem foi criada com fim semelhante.

Até a primeira metade do século passado, portanto, ao se falar de educação para surdos e da formação de professores para tanto, observa-se que ambas eram destinadas à correção e à aquisição da fala e, de acordo com Mazzotta (2011), o modelo de educação ofertado a essa minoria não contribuía para a sua edificação e inserção no mundo do conhecimento. Quanto à formação do professor para atender a esse público, Soares (2014) conta que basicamente se limitava a terapias da fala, cujo objetivo era tornar os surdos produtivos e capazes de se sustentarem.

A impregnação do método oral era evidente na educação dos surdos, apesar da pouca expressividade dessa educação no País. Seja pelo público seletivo, seja pela ausência de professores capacitados, o método de ensino que conquistara a Europa tomava conta dos discursos nacionais ao final do século XIX e início do XX.

Seguindo a corrente clínica de reabilitação dentro da educação especial do final do século XIX, já no início do século XX, de acordo com Mazzotta (2011), vários trabalhos científicos permeavam o que seria o entendimento da educação especial para surdos nesse momento histórico.

Até por volta de 1950 havia pouco mais de dez estabelecimentos de ensino regular no País voltados para o atendimento de alunos surdos ou com outras especificidades educacionais. Para Mazzotta (2011), destacavam-se, no atendimento aos surdos, o Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta, escola pública, criada

em 1913 na cidade de São Paulo Capital, o Instituto Santa Terezinha, instituição particular criada em Campinas-SP, em 1929, e o Instituto Pestalozzi de Belo Horizonte-MG, criado em 1935. O autor menciona que elas não foram as únicas instituições instaladas no primeiro período da história do ensino especial no País, mas merecem ser citadas pela importância no momento histórico e pela abrangência das instituições.

De acordo com o autor, até a década de 1950, a formação profissional também estava intrinsecamente ligada a alguns setores da sociedade civil. Merecem menção as iniciativas do Bispo Dom Francisco de Campos Barreto, fundador do Instituto Santa Terezinha, instituição privada situada em Campinas, São Paulo. De acordo com Mazzotta (2011), a viagem de duas freiras ao Instituto de Bourg-la Reine, em Paris, para se formarem em ensino de surdos, tornou possível a abertura da instituição em Campinas. Em 1970, foi transferida para a cidade de São Paulo.

Em Goiás, ao se tratar de professores para surdos, a situação era bem precária, marcada pela falta total desse profissional no estado. De acordo com Silva (2014, p. 32), o docente preparado para atender esse tipo de educando aparece “somente no final da primeira metade do século XX, com a institucionalização da educação dessa comunidade em Goiás, com a promulgação da Lei n. 926/1953, que regulamentou o Instituto Pestalozzi de Goiânia”.

Ademais, a escolarização da comunidade surda em Goiás surge diante das transformações econômicas e sociais advindas pelo modelo econômico capitalista crescente, que demandava uma quantidade cada vez maior de consumidores de bens e serviços (SILVA, 2014).

Ao levantar os aspectos históricos da educação e da formação de professores para surdos entende-se que tanto a formação docente quanto a educação dessa minoria foi caracterizada por sua especificidade comunicativa. As dificuldades se ampliam quando no contexto educativo da comunidade surda percebem-se questões de cunho hegemônico, sociopolítico e econômico sobre a educação desses sujeitos, que conseqüentemente acaba refletindo na formação docente. Assim, o próximo capítulo se dedica a uma discussão mais aprofundada sobre a trajetória histórica das políticas públicas educacionais brasileiras e do estado de Goiás que contemplam a educação dos surdos, com foco na formação docente, especialmente para esse público.

CAPÍTULO 2

A TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO BRASIL E DO ESTADO DE GOIÁS QUE CONTEMPLAM A FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCANDOS SURDOS

Este capítulo objetiva realizar uma análise mais aprofundada sobre a trajetória histórica da legislação educacional no que tange à formação docente e à educação de surdos, focando a formação de professores direcionada ao ensino especial e inclusivo para esses sujeitos no Brasil e no estado de Goiás. No entanto, a preocupação formal em termos de legislação para com a formação profissional do docente só aparece no início do século XIX e esta, para Borges (2013), era totalmente financiada pelo próprio docente, de acordo com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, outorgada em 15 de outubro de 1827. De acordo com Brzezinski (1987), nessa época a sociedade era fundamentalmente agrária e patriarcal e a educação direcionada às elites. Seguindo o que foi dito anteriormente, Saviani (2009, p. 44) afirma que “[...] nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias”.

Nesse sentido, ao discorrer sobre a trajetória das políticas públicas educacionais direcionadas à educação e a formação de professores para surdos, pretende-se, então, entender a fragilidade da legislação que norteia e orienta a formação docente, a qualificação social e o desenvolvimento do trabalho no ambiente educacional. Para amparar a palavra ‘fragilidade’ no contexto do levantamento histórico das políticas de formação de professores é oportuno citar:

A questão pedagógica, que de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas [...] Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanentemente [...] é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar [...]. (SAVIANI, 2009, p. 148).

Para Borges (2013, p. 36), houve avanços nos discursos que pautam a educação e a formação de professores, mas a fragilidade e a precariedade das políticas educacionais evidenciam-se diante da continuidade de um “sistema educacional [...] excludente e dual”. Sendo assim, em 1835, por meio do Decreto

Provincial nº 10, foi criada a primeira escola normal no Brasil, em Niterói, Rio de Janeiro. A péssima condição profissional dos professores foi o ponto de partida para mostrar a necessidade de implantação da escola normal para a formação de docentes no País.

No Brasil, ao se tratar da formação de professores para surdos, a relevância histórica da necessidade de professores especialistas em docência de surdos se deu graças ao interesse pessoal do Imperador Dom Pedro II, motivado por ter, no quadro familiar, parentes surdos, tendo ele trabalhado no sentido de abrir uma escola especial direcionada a esse grupo. Segundo Beltrami e Moura (2015), diferente do que ocorrera na Europa, o ensino surdo se encontrava embrionário e sem referências internas, inclusive pela condição econômica do Brasil naquele momento histórico. De acordo com Brzezinski (1987), a educação brasileira ainda se mantinha no modelo de organização estrutural patriarcalista.

Eduardo Huet, professor surdo formado em Paris, desembarcou no Brasil em 1855, a convite do Imperador Dom Pedro II. Em 1857, foi fundada, no Rio de Janeiro, a primeira escola de surdos do Brasil, por meio da Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857. Conforme Strobel (2009), isso se deu a custas do Império e sob o comando do professor Eduardo Huet. Nesse sentido, Rocha (2009) faz um resumo da educação dos surdos aportada basicamente a partir do século XIX, com a fundação do Instituto Imperial.

[...] a educação de surdos se ancora em cópias de modelos europeus e se ressentia [...] de ausência de história da educação de surdos no Brasil. Assume que esta foi iniciada tardiamente em função do descaso das autoridades que não consideravam as necessidades nacionais. (ROCHA, 2009, p. 27).

Borges (2013) explica que, a partir de 1890, houve maior preocupação no que tange à formação didática do professor, tanto que parte da reforma do ensino em São Paulo mostrou inquietação com os processos pedagógicos, mas a apreensão não foi o suficiente para que de fato a formação de professores para as escolas públicas brasileiras tomasse forma prática. Entre vontade política e falta de recursos, essa 'inquietação', segundo Brzezinski (1987), tomava relevância secundária.

Historicamente, a predileção do País se dá por parcerias com a sociedade civil quando se fala de ensino especial. De igual modo ocorreu com o ensino de surdos, no qual a orientação pelos sistemas de convênio público privado é uma presença

marcante. Um exemplo é o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926, que a partir dessa data se espalhou por todo o Brasil e pela América do Sul. Conforme Mazzotta (2011), a instituição já contava, em 1935, com a cooperação técnica de Minas Gerais, ofertando professores pagos pelo estado à instituição. A formação desses profissionais contava com a ilustre colaboração da professora russa, Helena Antipoff, convidada a vir trabalhar em Minas Gerais, no ano de 1929, pelo Governo do Estado. De acordo com Campos (2003), a contratação teve o intuito de viabilizar a reforma de Francisco Campos.⁶

Em 1954, foi fundado, em São Paulo, o Instituto Educacional do Estado de São Paulo (Iesp), especializado no ensino de crianças surdas. Ironicamente, seus professores inicialmente não tinham especialização no ensino especial, possuindo, segundo Mazzotta (2011), apenas o curso normal. O diferencial estava no fato de serem, em sua maioria, pais de alunos da instituição, dando a entender que o mérito da formação do corpo docente também foi marcado por uma ausência político governamental nesse sentido. Ainda conforme Mazzotta (2011), o registro da instituição como tal saiu apenas em 1958, pelo Decreto nº 2010/1958, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Para Borges (2013), o aumento da necessidade de escolarização na primeira metade do século XX foi uma consequência da industrialização tardia, o que converge, obviamente, para um aumento natural da demanda de professores. É nesse sentido que o movimento Escolanovista propõe ideias consideradas inovadoras para a época no que tange à formação de professores.

Em 1932, começa a surgir um movimento em prol da “Escola Unitária”,⁷ que se esboça no Manifesto dos Pioneiros.⁸ Essa escola seria totalmente laica, sem discriminação social e totalmente pública, de responsabilidade do Estado. A educação seria de qualidade, tais como as escolas particulares da época. Embora houvesse divergências entre alguns setores da sociedade, principalmente quanto ao aspecto

⁶ Reforma de Francisco Campos: nome dado à reforma educacional pelo então Ministro da Educação Francisco Campos, cujo ponto importante foi o direcionamento do ensino para o trabalho (CAMPOS, 2003).

⁷ Escola unitária: na concepção gramsciana, “uma escola ‘única’ comum a todos, ou seja, uma mesma escola para todos os indivíduos, contraposta a cisão entre o ensino técnico destinado às classes subalternas e o ensino humanista [...]” (SOBRAL; MORAES; JIMENES, 2010, p. 90). Para Pires (2002), os escolanovistas traziam uma visão deturpada da escola unitária, com propostas com viés hegemônico.

⁸ Manifesto dos Pioneiros: documento escrito por mais de vinte educadores com o propósito de reestruturar a educação brasileira (CAVALIERE, 2010).

ideológico do novo ensino, Brzezinski (1987) afirma que as reivindicações defendidas traçaram o corpo da Constituição de 1934, que traria os primeiros contornos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual só seria estruturada em 1961. No que se refere à Educação, a Constituição de 1934 a reconhece como um direito de todos, colocando a responsabilidade nas mãos do poder público, bem como a fiscalização e a elaboração de planos e metas para a Educação no País.

Ainda na década de 1930, Anísio Teixeira, um dos pioneiros,⁹ realizou, no Distrito Federal (Rio de Janeiro), profundas reformas educacionais, que levaram à ampliação da Escola Normal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, que, dentre outras medidas, buscava o aperfeiçoamento dos docentes já formados, na tentativa de garantir a qualidade do ensino. Nessa década, a mobilização pela formação docente em nível superior tomou consistência. Vários esforços foram direcionados para que a formação profissional do professor começasse de fato a ser progressiva e em âmbito acadêmico. A esse período Borges (2013, p. 33) se refere como o da “[...] organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”.

De acordo com Cavaliere (2010), essa nova pedagogia liberal se contrapõe à tradicional até então presente no Brasil. Se antes o professor era o sujeito no processo educativo, agora, com a nova filosofia, o aluno é visto como o sujeito nesse processo e isso se esboça nos trabalhos de Anísio Teixeira, seguidor da tendência pedagógica pragmatista do americano John Dewey (1859-1952) e à frente da direção da instrução pública do estado da Bahia. Segundo Rocha e Siqueira Filho (2016), o educador começou uma verdadeira revolução no ensino público, iniciada pela aprovação da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925, no estado da Bahia, que acabou contagiando todo o País e até hoje se apresenta como relevante inspiração para a educação brasileira.

Mesmo expandindo as escolas e os centros de formação de professor e, conseqüentemente, o nível de formação desses docentes, de acordo com Brzezinski (1987), a prática de se admitir professores leigos continuava, apesar de haver grande quantidade de profissionais habilitados.

Para Coutinho (2006), nesse período grandes mudanças ocorriam no cenário político e econômico brasileiro: a incorporação ao capitalismo propriamente dito, com

⁹ Nome dado a um grupo de educadores que redigiram um documento (Manifesto dos Pioneiros), em 1932, que tratava das diretrizes educacionais vislumbradas para a nova educação brasileira (CAVALIERE, 2010).

a industrialização do País, a transição de uma elite oligárquica para uma nova classe burguesa e industrial e, por fim, a Revolução de 1930, que o autor nomeia como 'revolução passiva'. Conforme Borges (2013), a realidade política e econômica demandaria, nesse contexto histórico, uma nova postura e novas perspectivas sobre o modelo e os sistemas de ensino e, conseqüentemente, a formação docente. As mudanças foram notórias, apresentando avanços e retrocessos em face das sucessivas legislações que regeram tais transformações.

Para Freitas (2012), o educador brasileiro se insere, então, no contexto capitalista como parte integrante, uma engrenagem para se fabricar bons funcionários, ou seja, massa de proletariado. O surgimento de escolas públicas voltadas para a formação das massas frutificou a presença maior dos pobres e das minorias marginalizadas em contato com a 'instrução'. Todos podem ser explorados – homens, mulheres, crianças, deficientes físicos – e são passíveis de se tornarem instrumento da classe dominante.

Essa nova configuração profissional do docente encontra-se disseminada, atualmente, nas instituições educacionais do Brasil. Desse modo, cria-se:

[...] “cursos pobres” para “os pobres” [...] cursos de pouco prestígio social, com currículos experimentais ou “inovadores”, direcionados em sua maioria, para classes sociais menos abastadas [...] os alunos chegam aos cursos de [...] licenciaturas [...] em grande parte, despreparados e sem subsídios teóricos para conseguir acompanhar as exigências de conteúdo do curso superior, o que compromete a continuidade dos estudos e a qualidade dos profissionais a serem formados. (BORGES, 2013, p. 132).

No que se refere à educação dos surdos, os poucos professores especializados desempenhavam um papel mais clínico, de ensinar a falar (palavra articulada) e fazer leitura labial, pois para os surdos bastava ensiná-los a interagir com a sociedade, uma vez que, dessa forma, não ficariam desocupados e poderiam até conseguir empregos. Esse raciocínio começou a engrossar os discursos políticos até o final da década de 1940.

Foi nesse período que a política educacional do Estado Novo¹⁰ (1937-1945), instituída por Gustavo Capanema Filho e conhecida como 'Reforma de Capanema,' reestruturou o ensino no País. De acordo com Saviani (2007), foi durante a gestão de Capanema que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹⁰ Estado Novo: foi o período da ditadura de Getúlio Vargas (1937-1945). (SAVIANI 1997).

Teixeira (Inep) foi criado. As leis orgânicas do ensino instituídas gradativamente durante a Reforma de Capanema direcionavam, para o autor, a educação profissional aos pobres. Para Mazzotta (2011), nesse contexto se inserem também as minorias marginalizadas (surdos e outros portadores de necessidades especiais), mas, em contraposição, essas leis direcionavam o ensino acadêmico às elites, ao passo que estudantes provenientes do ensino profissionalizante (pobres) não poderiam seguir com os estudos em níveis superiores.

Os debates a respeito da primeira LDB brasileira, já mencionada na Constituição de 1934, foram bem intensos na década de 1950. Nesse período, a educação surda ainda se pautava pelo assistencialismo e pela filantropia, com a finalidade de ensiná-los a se comunicarem e a socializarem. Conforme Soares (2014), nos pareceres emitidos pelos gestores do Instituto Nacional de Surdos-mudos, todos eram unânimes em enfatizar a necessidade apenas do Ensino Fundamental para surdos e que este estivesse intrinsecamente ligado à profissionalização, geralmente voltada para trabalhos manuais.

Nessa época, o Brasil trazia para si inspirações estadunidenses, se distanciando do modelo europeu no que tange à educação de forma geral. Havia, contudo, um crescente movimento norte-americano em prol de uma metodologia educacional considerada, naquele momento histórico, como a mais adequada à educação surda, intitulada de comunicação total.¹¹ Ela só seria implantada de fato no País no final da década de 1960, quando o Instituto ainda era a única entidade de educação de surdos totalmente mantida pelo Governo Federal.

Segundo Soares (2014), a importância desse período histórico foi exatamente a expansão do ensino para surdos, impulsionada pela promulgação do Decreto nº 26.974, de 28 de julho de 1949, no Governo Dutra. O referido decreto viabilizou a criação do primeiro curso de formação de professores para surdos do Brasil, cuja intenção era formar profissionais especializados e direcioná-los para todo o território nacional, porém, foi apenas no segundo governo de Vargas (1951-1954) que o fomento à formação profissional docente se tornou mais relevante:

Na volta de Getúlio, as classes conservadoras encontravam dificuldades para manter a hegemonia; era um Brasil novo, as baixas camadas médias urbanas e as classes operárias tornavam-se cada vez mais importantes e foi exatamente isso que Getúlio percebeu quando preparou sua volta. Percepção

¹¹ A interação entre a língua de sinais e o oralismo.

esta que foi fundamental no sentido de reorientar sua ação, pois, desta vez mudava o tom do seu discurso, estimulando a organização dos trabalhadores [...]. (SOARES, 2014, p. 84).

O governo populista de Vargas trouxe mais atenção à educação brasileira. Ainda de acordo com Soares (2014), o crescente gasto público com educação fez com que o governo direcionasse mais recursos aos ensinos superior e médio em detrimento do fundamental. A contradição está exatamente nesse sentido, pois ao passo que os cursos normais de formação de professores para surdos eram de nível médio e, portanto, ganhavam atenção especial, a educação de surdos estava voltada para o ensino fundamental e este não teve os recursos que os demais níveis de educação tiveram no decorrer do segundo governo Vargas, embora, conforme a autora, tenha havido um aumento no número de vagas para alunos surdos no Instituto em decorrência dos incentivos à formação de professores especializados.

Outro ponto interessante foi a opção metodológica preconizada pela então diretora da Instituição para a educação de surdos (INSM), Ana Rimoli, que esteve à frente do Instituto entre 1951 e 1961. Segundo Soares (2014), a diretora foi aos Estados Unidos especificamente para buscar o que havia de mais moderno na filosofia oral, consolidando de vez o oralismo na Instituição. Para a autora (2014, p. 92), “[...] a implantação do método oral foi envolvida por diferentes cenários políticos e econômicos. Começou quando Getúlio Vargas retornou, [...] e passou pelo governo desenvolvimentista Juscelino Kubitschek com o mesmo discurso redentor [...]”

Em 1954, no referido Instituto ocorreu a formatura da primeira turma do curso normal de professores para surdos. De acordo com Mazzotta (2011), os direitos educacionais dos surdos e a integração de políticas sociais só ocorreram de fato no século XX, mais precisamente por volta dos anos 1950, caracterizando, assim, o início do segundo período da educação especial no País. O autor afirma ainda que, apesar de se apontar essa época como um despertar político para a Educação Especial, pondera que esse mesmo período foi tipicamente populista.

Foi nessa fase que o Estado brasileiro despertou para a necessidade de reformular as políticas que tangenciavam a Educação Especial e, conseqüentemente, a educação dos surdos. Para Mazzotta (2011, p. 51), “seja antes ou durante o Golpe Militar, ações na área da Educação Especial possuem estreitas relações com determinados grupos na estrutura do poder, independente do momento político da

época”. Sendo assim, a primeira campanha sobre a necessidade da educação para surdos foi instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957.

[...] em razão de seu caráter privado, os grupos de interesse dispõem de um amplo poder político. Igrejas, sindicatos, grupos econômicos com poder de pressão em geral, não exercem somente uma influência direta sobre a opinião pública (por terem sob seu poder a imprensa, o rádio e setores inteiros da administração), mas enviam, também, representantes aos conselhos de administração, comissões, órgãos consultivos e comitês de especialistas, para não mencionar as pressões sobre a distribuição de cargos em todos os níveis. O mesmo Estado transmite aos grupos de interesse certas funções. (MAZZOTTA, 2011, p. 68),

Dessa maneira, uma instituição que merece ser abordada quando se fala de relações público-privadas no que se refere à educação especial é a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (Apae), fundada em 1954 por pais de crianças excepcionais. A instituição conta com apoio público desde sua fundação. Para Mazzotta (2011), a educação especial e inclusiva no Brasil, ao estabelecer parcerias com entidades civis, corre o risco de se desviar do propósito educacional.

Pode-se observar que esforços na prática pedagógica se distanciaram do objetivo fundamental da escola e do professor, a transmissão do saber. Para Soares (2014), tanto a formação dos professores quanto a educação de surdos preconizada nesse período histórico reduzem o conhecimento ofertado ao surdo à aquisição da fala articulada, transformando o educador em um terapeuta.

Em 1955, foi instituída a Resolução nº 94, amparada pela Lei de 31 de outubro de 1951, que cria escolas para anormais. De acordo com Soares (2014), a resolução que viabilizava a criação de escolas primárias para surdos no Distrito Federal só foi possível porque já haviam professores formados no Instituto (INSM). Para a autora (2014), a resolução veio ao encontro da primeira LDB brasileira (Lei nº 4.024, de 1961), em seu art. 88, que versa sobre a criação de espaços destinados à educação de deficientes na escola comum, a fim de integrá-los à comunidade.

Tem-se então, de acordo com Soares (2014), nessa época, um entusiasmo educacional promovido, em parte, pelo movimento escolanovista, de cunho liberal e revolucionário, aludido por professores atuantes e iniciado na década de 1920, que contaminava a educação em todas as suas esferas e, com o mesmo entusiasmo, foi estendido à educação dos surdos, sendo o oralismo a solução para o ingresso dessa comunidade no mundo do conhecimento. O interessante, como observado em linhas anteriores, é que o entusiasmo se restringiu à normalização dessa população e à

preocupação quase exclusiva com a comunicação, se distanciando de uma educação de fato voltada para o conhecimento.

O Decreto nº 38.738, de 30 de abril de 1956, assinado pelo até então presidente Nereu Ramos, esclarece, em seu art. 1º, que a formação de professores teria como ponto principal uma formação orientada para a concepção clínica da didática para surdos. Embora ainda não houvesse um número bom de escolas públicas no País, com recursos humanos em quantidade razoável para atender os surdos, em 1957 foi lançada a primeira campanha nacional para alfabetização desse grupo. Conforme Soares (2014), o descompasso entre o instituinte e o instituído era tão grande na educação brasileira que órgãos administrativos específicos para a educação especial – incluindo a educação de surdos – foram criados somente dezesseis anos mais tarde, pelo Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973, a exemplo do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp).

2.1 A educação de surdos e a formação de professores entre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971

No contexto em que se desenvolveu a educação de surdos, segundo Mazzotta (2011), não se pode negar que, embora a primeira LDB, de 1961, tenha tido importância singular para o ensino do País, a longevidade discursiva sobre a referida lei antes de sua redação final apresentou interesses que ultrapassavam o campo da educação e transitavam por disputas entre organizações educacionais privadas e confessionais, desconfigurando propostas que pudessem viabilizar de fato o conhecimento como uma das principais razões da existência da educação formal. Assim, antes mesmo da LDB de 1961, o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, alterou o nome do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) para Instituto Nacional de educação de Surdos (Ines), mas, como bem explica Soares (2014), essa alteração não teve significado pedagógico algum no sentido de melhorar o ensino para o conhecimento e a cidadania, vindo apenas ao encontro das exigências do poder político vigente no Brasil.

De acordo com Mazzotta (2011), foi após 1957 que houve mais participação do poder público no ensino de surdos dentro do Ensino Especial. Nesse período, segundo o autor, a Lei nº 5.692/1971 propiciou tratar-se a Educação Especial como parte do ensino regular. Um “Grupo-tarefa de Educação Especial” foi estruturado por

meio da “portaria de 25 maio de 1972 para elaborar o Projeto Prioritário n. 35, incluído no plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74” (MAZZOTTA, 2011, p. 58).

A partir do Grupo-tarefa criado em 1972 e do relatório de planejamento elaborado pelo Especialista em Educação Especial, o americano James Gallagher, no Brasil a convite do Governo Federal, foi criado o Cenesp, por meio do Decreto nº 72.425, em 3 de julho de 1973. Segundo Mazzotta (2011), entre as atribuições desse órgão estavam a formação, o treinamento e o aperfeiçoamento de professores em áreas específicas da Educação Especial. Vale ressaltar que apesar da concepção clínica de Educação Especial enaltecendo a reabilitação no que se refere aos surdos ter caído em declínio por volta dos anos 1960, sobretudo com o fracasso da concepção oralista, para o autor era comum observar médicos e outros profissionais da saúde, até mesmo advogados, à frente de órgãos relacionados à Educação Especial.

Em 1968, já na Ditadura Militar, com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, o impacto do modelo tecnicista foi mais acentuado, com a preocupação de formar “técnicos profissionais” (BORGES, 2013, p. 35). Em seguida, a Lei nº 5.692/1971 divide o ensino em 1º e 2º graus. Com isso, a habilitação se dá por meio do Magistério, em substituição às Escolas Normais de nível secundário para a formação de professores de nível primário. Ainda se referindo a essa lei, Brzezinski (1987, p. 145) cita o art. 29, o "princípio de progressividade para a formação do magistério", como algo positivo para a formação dos professores em níveis mais elevados. Mazzotta (2011, p. 58) afirma que foi com “a Lei nº 5.692 de 1971 que a Educação Especial começou a ser tratada como parte do ensino regular”. A partir de 1973, o Cenesp passou a centralizar as ações diretas da educação especial no Brasil envolvendo diversas modalidades, incluindo a educação dos surdos e a formação de professores para o ensino especial.

Mazzotta (2011) expõe que, durante a Ditadura Militar, a prioridade era, no entanto, o desenvolvimento nacional com crescimento econômico, deixando de lado a educação de uma forma geral. Estabelece-se, segundo o autor, uma dicotomia entre o político e o social. Nesse período, já havia uma preferência do setor público em estabelecer convênios com entidades privadas quando se tratava de Educação Especial. A Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi detinha enorme influência na elaboração de políticas que norteavam esse tipo de educação na época, inclusive atuando na formação e na capacitação de docentes especializados. Conforme Lemos

(1981), a criação do Cenesp contou com a participação da Instituição tanto na elaboração da política de educação especial a ser desenvolvida pelo órgão como na distribuição de material de estudo elaborado pela própria Federação.

Mas foi em 1977 que o primeiro Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) para o triênio 1977/1979 foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com Mazzotta (2011), desde 1974 as instituições especializadas detinham a maior parte dos alunos especiais. Sobre o financiamento, nesse período já eram destinados mais de 50% dos recursos propostos ao ensino especial às instituições privadas de ensino, destacando-se, nesse sentido, a cooperação técnica entre o setor público e o privado. Entre os objetivos do PNEE 1977/1979 estava o aumento do atendimento educacional aos alunos que necessitavam de educação especializada na escola regular e nas instituições especiais, em todos os níveis de ensino, e a aplicação dos recursos na integração pedagógica e administrativa no que se refere à educação especial e também à prevenção de deficiências.

No primeiro PNEE, a capacitação de docentes foi delineada em forma de treinamento e aperfeiçoamento. Mazzotta (2011) traz uma preocupação com a real formação desse profissional, pois no PNEE o aperfeiçoamento docente aparece vinculado ao setor técnico e administrativo, não trazendo a especificidade que a ação demandava. Em razão disso, o autor afirma que o aperfeiçoamento ocorreu de forma genérica e pouco contundente em todo o território nacional. Isso trouxe à tona a necessidade de formação de professores em nível superior em Educação Especial, convenientemente beneficiando instituições privadas. O Cenesp propôs a possibilidade de formação docente e de técnicos em nível de mestrado e doutorado, incluindo a formação no exterior.

A má gestão dos recursos públicos se revela ao deixar obscuros os critérios, bem como os cursos a serem oferecidos em relação à formação e à capacitação de pessoal. Mazzotta (2011) afirma que a oferta de cursos e de bolsas ocorreu de forma arbitrária e sem critérios claros, às vezes deixando de atender os professores que efetivamente estavam em estreito contato com o Ensino Especial para beneficiar técnicos e administrativos do Cenesp – que desenvolviam trabalhos de importância secundária – com cursos de mestrado e/ou doutorado, até mesmo em outros países. Ainda segundo o autor, não houve devolutiva dos valores investidos em forma de resultados.

No entanto, o retrocesso no período se consolidou ao reestruturar a formação profissional em nível de ensino médio (2º grau). O problema foi tão profundo que, como bem narra Borges (2013), em 1982, o Governo Federal abriu centros de formação profissional para reforçar a qualificação profissional, mas, de acordo com Saviani (2009), o projeto não abrangeu o País em sua plenitude. Nesse sentido, Brzezinski (1987, p. 1) explica que "[...] parece impossível proporcionar educação formal sem o profissional capacitado para suscitar o processo ensino-aprendizagem". De acordo com a autora, no Brasil, a falta de qualificação do profissional docente é uma decorrência de fatos históricos e, via de regra, alinha-se aos interesses da classe dominante.

Para Mazzota (2011), mudanças de fato nas políticas que abrangem a educação dos surdos só se desenvolveram a partir da efetiva participação dos maiores interessados, os próprios surdos, assumindo papel de liderança nas comunidades e promovendo ações organizativas que influenciaram nas políticas sociais. Entretanto, de acordo com Soares (2014), foi na década de 1980 que a educação dos surdos tomou rumos que contemplavam os anseios dessa minoria. A comunidade surda ganhava força e expressividade política. Antes, as associações de surdos tinham pouca ou nenhuma expressividade social e política e geralmente contavam com o auxílio de ouvintes. Foi apenas ao final da década de 1950 que elas foram de fato estruturadas e constituídas por surdos e, em 1987, foi criada a Federação de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). Atualmente, essa federação conta com mais de 90 associações de surdos afiliadas e tem em sua origem a luta pela hegemonia desse grupo diante das questões sociopolíticas relacionadas à comunidade surda.

Ainda conforme a autora, a influência política desenvolvida pela Federação, bem como as mudanças conceituais que afloraram após o declínio do oralismo como metodologia de ensino e a luta dos surdos por uma identidade própria culminaram na disseminação de uma nova metodologia de ensino, que se consolidou como método de ensino de surdos, pois prometia ser a solução para os problemas advindos ou não solucionados pelo oralismo e pela comunicação total.

Embora avanços na educação dessa comunidade fossem expressivos, algumas lacunas ainda persistiam na educação de surdos, uma vez que a leitura e a escrita ainda eram deficientes, problemas que o oralismo e a comunicação total não conseguiram resolver. Segundo Capovilla (2000), a interação entre a língua de sinais

e o oralismo, pressupostos básicos da comunicação total, impediam a plenitude da comunicação, pois não conseguia se completar como uma língua única, sendo apenas fragmentos de linguagem.

Dessa forma, para que a linguagem cumprisse sua função de comunicação e interação, a língua de sinais foi tardiamente reconhecida como a língua materna surda e legalmente oficializada somente em 2002, por meio da Lei nº 10.436, sendo reconhecida como a única capaz de atender à demanda da comunidade surda por uma comunicação realmente eficaz entre seus pares e toda a comunidade em que estão inseridos. Assim:

[...] No bilinguismo, o objetivo é levar o surdo a desenvolver habilidades em sua língua primária de sinais e secundária escrita. Tais habilidades incluem compreender e sinalizar fluentemente em sua língua de sinais, e ler e escrever fluentemente o idioma do país ou cultura em que ele vive. (CAPOVILLA, 2000, p. 109).

Essa metodologia educacional apareceu em meados da década de 1970. No Brasil, apesar de ter surgido em alguns sistemas educacionais na década de 1980, só culminou em projeto de lei em 1993, graças a pressões políticas da comunidade surda, mas apenas em 2002 a Libras foi oficializada. Atualmente, o bilinguismo é a metodologia educacional de uso na maioria das escolas especializadas e em todas as escolas públicas que trabalham com a inclusão.

Foi também no início da década de 1980, conforme Borges (2013), que se observou um movimento na tentativa de desvincular a formação tecnicista do profissional docente com novas ideias ditas 'libertadoras' e que levariam o professor a outro patamar com relação a sua formação, que culminaria na elaboração da última LDB, de nº 9.394/1996. Em 1982, como nos anos anteriores no que diz respeito à educação e à formação profissional, a preocupação com a formação docente em nível superior se refletia nas orientações do Conselho Federal de Educação (CFE), embora a Lei nº 5.692/1971 houvesse sido alterada pela Lei nº 7.044/1982, aumentando o leque de opções em diferentes níveis de formação profissional. O magistério em nível médio para as séries iniciais foi mantido (BORGES, 2013).

2.2 Da abertura democrática até a promulgação da Lei nº 9.394/1996

De acordo com Mazzotta (2011), em 1985, dentro da Nova República,¹² o Cenesp MEC, na tentativa de universalizar a educação no País, lança o plano Educação Especial – Nova Proposta. Para tanto, havia a pretensão de envolver todos os setores da sociedade, acentuando a predileção por convênios entre o setor público e o privado no que tange à Educação Especial. É importante citar que esse novo plano também objetivava a valorização dos docentes que atuavam na Educação Especial.

Mesmo com a maior parte das ações voltadas para o setor privado mediante financiamento público, Mazzotta (2011) afirma que houve ineficiência na escolarização de surdos e de outros usuários do Ensino Especial. Em parte, os resultados são consequência da carência crônica de professores devidamente qualificados para a função.

Em 1986, com a reestruturação do Curso de Pedagogia, a qualificação do professor para as séries iniciais começou a se reestruturar definitivamente como uma formação de nível superior. Sendo assim, Borges (2013) chama a atenção para a crise de identidade que acompanha o professor desde então. A Pedagogia, que outrora formava técnicos na área educacional, agora forma professores de séries iniciais. Tem-se, então, outras áreas da licenciatura. Porém, há uma crise de identidade na qualificação profissional. A autora afirma que a identidade do licenciado é problemática porque está entre duas formações, ou seja, bacharelado e licenciatura. Quando se toma como exemplo o curso de geografia, questiona-se: ele forma professores de geografia ou geógrafos? Para Borges (2013), essa questão de identidade profissional do docente ainda não está resolvida. Ainda é bem comum observar bacharéis trabalhando como docentes, estes, no entanto, não possuem formação pedagógica para atuarem como professores.

Foi também no ano de 1986 que o Cenesp se transformou em Secretaria de Educação Especial (Sespe). Segundo Mazzota (2011), a estrutura se manteve basicamente a mesma, com exceção do conselho consultivo, que fora extinto, do qual fazia parte o Ines. Este último se manteve autônomo, mas ainda vinculado à Sespe. Nesse período, o Sespe esteve sob o comando do Dr. Rômulo Galvão de Carvalho,

¹² Nova República: iniciou-se a partir das eleições de 1985 para presidente da República. Tancredo Neves foi eleito, mas não tomou posse em razão de seu falecimento e a ditadura militar foi gradualmente extinta (MOTA, 1986).

que, conforme Mazzotta (2011), não tinha experiência alguma em Educação Especial. Novamente, na educação as nomeações e os cargos obedeciam, essencialmente, critérios políticos, deixando a qualificação em segundo plano. Ainda seguindo o pensamento desse autor (2011), o poder político hegemônico dentro da Educação Especial foi abalado pela transferência do Sespe da cidade do Rio de Janeiro para Brasília. O órgão foi extinto em 1990, dando lugar à Secretaria Nacional de Educação Especial (Seneb), com o Ines ainda a ela vinculado.

Sobre a Seneb, é oportuno dizer que faziam parte de suas diretrizes a formulação, a implementação e a avaliação das políticas de formação e valorização de docentes no que diz respeito à Educação Especial. Segundo Mazzotta (2011), em 1991, a edição da Resolução nº 01/1991 pelo Fundo Nacional para o Desenvolvimento (FNDE) estabeleceu aos estados e municípios a aplicação mínima de 8% dos recursos da educação para o ensino especial.

No Governo Collor, a Educação Especial foi contemplada com o programa Setorial de Ação do Governo, que propiciou a ampliação do subsídio financeiro e das políticas de formação de professores, inclusive instituindo a formação de multiplicadores,¹³ que deveriam atender as instituições desse nível educacional. Assim, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) estabeleceu, em 1992, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que, para Mazzota (2011), seguia o viés de normalização do aluno usuário do Ensino Especial. As dificuldades para a implementação do programa mais uma vez esbarraram na falta de qualificação de docentes e administrativos. Para tanto, segundo o autor, a proposta seria abrir cursos de aperfeiçoamento, estimular e promover a especialização dos professores atuantes nessa área, bem como cursos de formação e graduação profissional, criar um currículo que abrangesse o assunto e propiciar a pesquisa sobre o tema.

Em 1993, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) – uma das mais importantes na Educação Especial no Brasil – tinha entre suas metas o aumento significativo de alunos atendidos. Essa política estava em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), porém, “[...] Mesmo consubstanciada em documento oficial próprio: Política Nacional

¹³ Multiplicadores: grupo de professores que passam por processos formativos (treinamentos, atualização, aperfeiçoamento, formação) e que ficarão a cargo de repassarem o que foi aprendido a outros grupos de professores (MAZZOTA, 2011).

de Educação Especial, MEC/SESPE, 1993, tal ‘política’ continua inexistindo por faltarlhe precisão, coerência e clareza [...]” (MAZZOTTA, 2011, p. 141).

A Constituição de 1988 e, em consequência desta, a Lei nº 9.394/1996, de acordo com Borges (2013), foi um marco na legislação que norteia a formação profissional do docente, pois evidencia um arrojado legal sem precedentes até então. Segundo a autora, a referida LDB, no entanto, ainda reflete a falta de uma orientação mais consistente, que de fato pudesse ser transformadora em todos os aspectos, principalmente no que se refere às minorias marginalizadas, entre elas a comunidade surda.

Na década de 1990, o Brasil consolida-se definitivamente no neoliberalismo. As reformas nas leis que amparam a formação do profissional docente nessa década vieram em decorrência da demanda gerada pela LDB/1996, alicerçando-se sob a égide de uma recente democracia. Para Borges (2013), foi também na década de 1990 que o Brasil alinhou-se às políticas educacionais disseminadas mundialmente por organizações multilaterais, dando ênfase às parcerias com a sociedade civil, conduzindo à mercantilização da educação. A autora menciona documentos que propiciaram tais alterações, como o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1994, no Governo de Itamar Franco. Embora o plano tivesse sido considerado um importante documento na tentativa de democratizar a educação brasileira, sendo patrocinado pelo Banco Mundial, não vingou diante do aumento do neoliberalismo no País, tampouco conseguiu integrar as esferas federal, estaduais e municipais na solução dos problemas da educação nacional. Por fim, nesse período priorizou-se o ensino fundamental em detrimento às demais fases do ensino básico e superior.

A finalidade de universalizar a educação e garantir acesso gratuito em condições de igualdade para todos (pobres, indígenas, quilombolas e educandos com necessidades especiais) limitou-se, conforme observações de Saviani (1999), a objetivos financeiros oriundos de financiamentos internacionais. Ao compartilhar a obrigação do Estado com a educação de qualidade entre todos os segmentos da sociedade civil, o Plano Decenal de Educação para Todos abriu a possibilidade de privatização do ensino público. Nesse sentido, a formação de professores sofre um retrocesso ao se analisarem as tendências “contra hegemônicas” do início dos anos 1980. Por sua vez, Borges (2013) afirma que a ascensão de governos neoliberais, na década de 1990, induziu reformas conservadoras. Há, então, um fomento ao ensino privado em detrimento do público. Nessa direção, uma

[...] mudança que ocorre no mundo do trabalho, afeta e altera decisivamente no modelo de educação existente, exige um novo modelo de trabalhador e é nesse cenário que a educação é alternada e passa por reformas que atendam a formação do novo trabalhador imposto pelo sistema de produção. (ZANLORENZI; LEITE, 2016, p. 1666).

Sendo assim, Zanlorenzi e Leite (2016) afirmam que o professor se encontra no contexto do novo modelo de trabalhador e, como tal, também passa por processos formativos dentro do sistema de produção do ambiente capitalista.

Com a promulgação da Lei nº 9.394/1996 apareceram, segundo Borges (2013), novas e promissoras contribuições no que tange à formação de professores. A autora cita as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas de cada curso de licenciatura para formação de professores, que, a partir de 2002, começam a transformar a matriz curricular da formação docente adaptada à realidade atual. Entretanto, Brzezinski (2014, p. 121) esclarece:

Com o propósito de assumir-se “pedagogo”, o MEC incentivou programas de capacitação para leigos atuantes na educação básica, elaborou parâmetros curriculares nacionais para este nível de ensino, ao mesmo tempo em que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores em nível superior [...] o Estado pelas evidências, deverá manter por muito tempo o status de “pedagogo” do “treinamento em serviço” de professores, haja vista a quantidade de pessoas que praticam a docência sem a devida formação [...] comprovando a distorção entre admissões de professores para atuar na educação básica e a falta de qualificação preconizada em lei.

A LDB/1996 exige uma formação docente em nível superior, estabelecendo uma parceria entre a União, os estados e os municípios. Novos olhares se voltam, então, para a formação de professores leigos e sem formação superior atuantes na educação pública. A Lei nº 9.394/1996, de acordo com Brzezinski (2014), em seu art. 87, também traz a possibilidade de leigos e professores formados em níveis inferiores continuarem a atuar na educação, o que, na visão da autora, é inadmissível. Logo, nesse momento histórico pode-se afirmar que:

É inaceitável, para o mundo dos educadores, que o sistema de ensino da educação básica mantenha 8.339 funções docentes ocupadas por professores que cursaram apenas o ensino fundamental; 115.456 funções ocupadas por professores com ensino médio sem formação pedagógica, e 335.418 funções em que atuam professores formados no ensino médio, no curso de Magistério (BRASIL/Inep, 2013). Esse conjunto é representado por um elevado número de 459.213 funções docentes e evidencia que continuam ingressando e permanecendo no sistema de ensino brasileiro professores não licenciados, apesar da LDB/1996. (BRZEZINSKI, 2014, p. 120).

2.3 Políticas públicas de formação e valorização docente pós LDB/1996

A Constituição de 1988 que de fato ofereceu subsídios para a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) decenal, a partir da LDB/1996. Segundo Dourado (2011), o PNE foi uma exigência da referida lei e resultado de mobilizações de setores da sociedade civil comprometidos com a educação.

Por sua vez, o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, regulamentou a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência em seus artigos 24 a 29. Em relação à Educação Especial, define-a como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educando com necessidade educacionais especiais entre eles o portador de deficiência” (BRASIL, 1999). Para Novaes (2014), é o documento que comprova o compromisso do País de levar em consideração as ‘diferenças individuais’. No caso da comunidade surda, a diferença é estabelecida na linguística e na cultura. A Lei nº 10.436, de 24 de março de 2002, reforça esse compromisso ao estabelecer que os sistemas educacionais municipais estaduais e federais devem incluir a língua de sinais nos cursos de formação do profissional docente. Isso significa a inclusão da Libras em todos os cursos de licenciatura. Conforme Novaes (2014, p. 72-73):

Neste sentido, ressalta-se que a educação é que deve ser bilíngue e não a política pedagógica formadora do espaço educacional, em outras palavras, é a educação dos surdos que deve ser realizada em um contexto educacional em que se envolvam as duas línguas, e não o espaço educacional (sala de aula) que deve ser bilíngue meramente por agrupar pessoas surdas e ouvintes, até porque estes são usuários nativos, no primeiro caso, de uma língua espaço-visual, e no último, de uma língua de natureza oral-auditiva.

O autor discorre sobre a importância do comprometimento de todo o sistema escolar com a educação bilíngue e isso significa que não basta haver intérpretes em sala de aula. O bilinguismo deve ser garantido e praticado por todos os envolvidos na educação dos surdos, alunos, professores, coordenadores e a direção da instituição educacional.

De acordo com Borges (2013), em um primeiro momento a campanha formativa do profissional docente configurou formação de caráter orgânico. Isso inclui, ademais, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas instituições, autorizando as universidades a organizarem os cursos de licenciatura e formação de professores em

nível superior segundo projetos próprios. Porém, ao liberar a formação de professores de forma isolada em instituições superiores na forma de EaD, perdeu-se a organicidade da formação docente. A partir daí, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores foram colocadas em segundo plano. A autora também cita, dentre as medidas relativas ao novo modelo formativo para o docente no contexto neoliberal iniciado na década de 1990, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Pedagogia, aprovadas em 2006, nas quais o gerencialismo¹⁴ ganha importância maior. Com relação ao documento, pouco é acrescentado ao preparo do docente para as primeiras séries do ensino fundamental quanto à diversidade e ao preparo para o trabalho com alunos especiais, restringindo-se basicamente ao art. 4º, incisos IX e X (BRASIL, 2006, p. 53).

Em 2007, a ação organizadora da União se traduziu na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), feita pelo Decreto nº 6.094/2007, como explicam Zanlorenzi e Leite (2016), corroborando com um expressivo aumento, nas instituições de ensino superior, da oferta de cursos de licenciatura para formação inicial ou continuada dos professores, com a prerrogativa de resgatar a valorização profissional. O PDE também contempla políticas de inclusão, com a perspectiva de ampliação do atendimento ao aluno com necessidades especiais. Para tanto, vislumbra-se a formação de um maior número de professores especializados e o aumento de salas com recursos multifuncionais, a ampliação do acesso de pessoas com deficiências em cursos superiores, bem como a atenção à estrutura arquitetônica das instituições de ensino para garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007a). Para Zanlorenzi e Leite (2016), o PDE trouxe uma reestruturação da parceria entre estados, municípios e União e traçou metas para a melhoria da educação respeitando a autonomia dos entes federados com relação às articulações destas.

Foi também em 2007, pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) passou a dar mais apoio aos programas de formação de professores com a formulação de políticas de pós-graduação e, em regime de colaboração com estados e municípios, fomento às instituições de ensino superior, contemplando a formação docente (BRASIL, 2007b).

¹⁴ Para Borges (2013), o gerencialismo na educação pública surgiu na concepção política do neoliberalismo. Assim, a gestão é atribuída ao educador, mas a elaboração de leis e a fiscalização são funções do Estado.

Em 2009, pelo Decreto nº 6.775, de 29 de janeiro, criou-se o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor) (BRASIL, 2009). De acordo com Zanlorenzi e Leite (2016), o Parfor, não diferente das políticas que acompanham a formação docente, se revela emergencial. As 'emergências' da educação trazem à tona a formação arranjada de professores que alimentam a rede pública, travestidas de formação adequada ao docente em sua área de atuação. Para tanto, se torna oportuno citar:

[...] segundo a CAPES, o PARFOR implantou 1.920 turmas em todo o país e contando com 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos do PARFOR, localizada em 397 municípios brasileiros, envolvendo 22 estados em todo o território nacional [...] Oferece formação em primeira licenciatura para professores em exercício na rede pública da educação básica que não tem ensino superior; segunda licenciatura para professores licenciados e que estão em exercício há pelo menos três anos e que atuam em área que não seja a de sua formação inicial; e formação pedagógica para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados, que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica (BRASIL/CAPES, 2010). Sendo este um Plano Nacional de Formação de Professores, de caráter emergencial o qual contou com ações conjuntas, visando atender a LDB 9.394/96, no que concerne à formação exigida para todos os professores da educação básica [...]. (ZANLORENZI; LEITE, 2016, p. 1670).

Ainda sobre o Parfor, lançado ao final do segundo governo de Lula, Brzezinski (2014) e Borges (2013) destacam a importância histórica do Decreto nº 6.755/2009 para a formação docente. Brzezinski (2014) afirma que ele não suscitou alterações significativas na LDB/1996 no que tange à formação de professores, mas estimulou e fomentou recursos financeiros para a formação de professores em caráter de urgência e de colaboração mútua entre União, estados e municípios. Já Borges (2013) discorre sobre a equalização nacional da formação continuada na formação docente, vislumbrada por essa Lei em seu art. 3º. No entanto, Brzezinski (2014) explica que

[...] os Estados e Municípios não honraram o acordo firmado na oportunidade de sua adesão à política de capacitação de leigos de seus sistemas e redes de ensino. Estes entes federados romperam com o pacto de financiar a logística, que engloba apoio para transporte, hospedagem, alimentação ou concessão de bolsa de estudos. As condições para frequência aos cursos foram ainda mais precarizadas, porque as Secretarias Municipais de Educação recusavam-se a providenciar substitutos para suas aulas. (BRZEZINSKI, 2014, p. 130).

Outra questão polêmica no que diz respeito à formação docente de forma continuada, segundo a autora, foi o art. 62 da Lei nº 12.056/2009, posteriormente revogada pelo Decreto nº 8.752, de 2016, que tornou possível a formação profissional

em cursos à distância, que, a princípio, traria benefícios, principalmente pela democratização de acesso ao ensino superior, atingindo áreas mais remotas e de difícil acesso. Em contraposição, Brzezinski (2014) ressalta o receio em relação à qualidade da formação do profissional docente, por possível ineficiência da fiscalização e acompanhamento de órgãos reguladores como MEC, Capes e Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (Seres). Para ela, o ensino na modalidade Educação a Distância (EaD) se espalhou sem discriminar as observações mencionadas anteriormente, fugindo do foco e do objetivo com que fora ofertado e sem oferecer garantias de qualidade.

A Legislação também prevê a EaD destinada à formação de professores, ampla tradução para Libras do conteúdo ministrado e à disposição dos egressos surdos. Não bastaria, para tanto, somente a legenda em português, mas a tradução em Libras, conforme o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004).

O Parfor abriu, nos anos que se seguiram, milhares de vagas para a formação de professores das redes públicas de estados, municípios e do Distrito Federal, que não possuíam curso superior ou que lecionavam em área diferente da sua formação, bem como programas específicos de formação docente, como a educação especial, quilombola e indígena. Segundo Izabel Lima Pessoa, diretora de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/Capes), presente no último encontro realizado em Londrina,¹⁵ o Parfor formou 33 mil professores no País. Brzezinski (2014) afirma que boa parte dos cursos oferecidos pelo Parfor é à distância e, nesse ponto, ela reafirma seu posicionamento, que é também o da Anfope,¹⁶ com relação à formação docente na modalidade EaD:

A formação inicial deverá se dar de forma presencial, inclusive aquelas destinadas aos/às professores/as leigos/as que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, como aos/às professores/as de educação infantil e anos iniciais do fundamental em exercício, possuidores/as de formação de nível médio. Assim, a formação inicial pode, de forma excepcional, ocorrer na **modalidade de EAD** para os/as profissionais da educação em exercício, onde não existam cursos presenciais, cuja oferta deve ser desenvolvida sob rígida regulamentação, acompanhamento e avaliação. (BRASIL/MEC/FNE, 2010, p. 83 *apud* BRZEZINSKI, 2014, p. 132, grifos nossos).

¹⁵ Disponível em: [http://www.uel.br/programas/parfor/?content=noticias/iii_encontro_nacional_parfor\(2\).html](http://www.uel.br/programas/parfor/?content=noticias/iii_encontro_nacional_parfor(2).html). Acesso em: 27 abr. 2017.

¹⁶ A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), criada em 1980, como Comitê Pró Formação do Educador e em 1990 transformada em associação, defende políticas de formação e valorização do profissional educador (ANFOPE, 2016).

O Brasil conta com 2.407 instituições de ensino superior, das quais 2.110 são privadas (INEP, 2017). Vale lembrar que é bem expressiva a presença de instituições privadas na formação de professores e, conforme Freitas (2012), essa presença – inclui-se aqui a oferta de EAD para cursos superiores – se dá por fatores oriundos de políticas educacionais neoliberais com viés mercantilista. O desafio de se estabelecer cursos de qualidade tanto na rede privada quanto na pública acaba esbarrando no processo formativo do futuro educador, bem antes de ele ingressar em instituições superiores. Segundo Brzezinski (2014, p. 118), “38% dos universitários brasileiros são analfabetos funcionais”. Cabe, então, aqui citar:

Se por um lado apresentam discursos democráticos e incluídos, defendendo a democratização do acesso à escola, por outro, organizam-se sistemas duais de ensino: uma escola propedêutica para elite – que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, o alcance dos cursos de graduação mais concorridos, que asseguram maior *status* social – , e uma escola técnico-profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, dentre estes os cursos de licenciatura que formam professores. (BORGES, 2013, p. 53).

Assim, seguindo a trajetória das políticas de formação e valorização profissional do docente, Dourado (2011) cita a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, conhecida como a Lei do Piso Salarial Nacional, bem como os planos de carreira estabelecidos nos diversos estados brasileiros, que tiveram financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).¹⁷

Para Dourado (2011), a transformação do piso salarial em lei encontrou barreiras constitucionais impetradas por alguns estados, como Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul e Ceará, que se opuseram à nova realidade salarial do professor, dando entrada em ações no Supremo Tribunal Federal. Ainda segundo Dourado (2011), embora tenham ocorrido episódios ora favoráveis ora desfavoráveis ao PNE, ele obteve significativa melhora na formação profissional dos docentes de escolas públicas. Isso aconteceu em virtude da influência, principalmente, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Governo Federal, iniciado em 2007, que ocupou o lugar do PNE, tendo em vista que,

¹⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007d).

ao congregar a quase totalidade de programas e projetos do MEC, passou a ser o ponto de referência das iniciativas governamentais.

De acordo com Dourado (2011), à primeira vista não fica clara a relação entre a melhoria salarial do docente – decorrente do piso salarial – e a sua qualificação para a função. Porém, o autor deixa fulgente que há relação entre ambos, explicando que são relações estreitas, que atuam na perspectiva da redução da carga horária do docente e da conseqüente melhoria no desempenho da função, além de disponibilidade para cursos de aperfeiçoamento, muito importantes para docentes inseridos na educação de surdos, bem como a dedicação exclusiva ao magistério, de preferência em uma única unidade escolar.

Nesse sentido, conforme o autor (2011), ter o professor como profissional, e, como tal, com um plano de carreira adequado, são prerrogativas indispensáveis para que o docente alavanque sua carreira com uma qualificação adequada. A Conferência Nacional da Educação (Conae)¹⁸ compartilha desse pensamento e coloca a qualificação como um direito do professor, não como uma necessidade ou vontade de âmbito pessoal, e sim como uma política de Estado.

Nessa perspectiva, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o PNE 2014-2024, possui, segundo Dourado (2011), algumas metas que são de suma importância no que tange à formação e à qualificação profissional, principalmente quando dão, ao profissional docente, garantias de formação nas áreas específicas em que já atuam, diminuindo os habituais desvios de função e docência de profissionais leigos. Em relação à formação continuada, a Lei nº 12.796/2013 assegura a formação do educador no local de trabalho ou em instituições superiores, o que Brzezinski (2014, p. 133) chamou de “garantia do direito” dos profissionais de educação se qualificarem. No entanto, de acordo com a autora, mesmo com a percepção de uma ‘maior presença do Estado’ com relação às políticas educacionais nos últimos anos, o que se se pode chamar de ‘Estado mínimo’¹⁹ não consegue suprir a demanda por educação de qualidade, tanto no âmbito da educação básica quanto na formação de professores. “E se há perspectivas de melhora, este mesmo Estado atual deve, para

¹⁸ A Conae foi criada em 2009, é aberta à participação de toda a sociedade civil e tem como objetivo o desenvolvimento da educação brasileira (DOURADO, 2011).

¹⁹ Estado mínimo: dentro do pensamento de Bobbio (1998), é o conceito dado a um Estado com limites de funções na perspectiva liberal.

tanto, negar o modelo econômico vigente para alavancar a qualidade da educação como um todo”. (BRZEZINSKI, 2014, p. 133-134).

2.4 A trajetória da legislação educacional no que tange à inclusão e à formação docente para surdos no estado de Goiás: reflexões e desdobramentos legais

A primeira escola normal de Goiás só foi viabilizada entre 1882 e 1884, mas, segundo Brzezinski (1987, p. 40), “[...] A trajetória da Escola Normal de Goiás, no entanto, foi semelhante às das demais províncias: extinta, reaberta, criada como apêndice do Liceu, e, finalmente, autonomizada em 1929.”

De acordo com Oliveira, Marques e Lima (2016), a escola normal para formação de professores surgiu com a Resolução nº 15, de 1858, mas não chegou a ser efetivada de imediato pela falta de professores capacitados para tal função, reaparecendo, de fato, somente em 1884. Algumas particularidades do histórico sobre a formação de professores no estado de Goiás merecem consideração especial, pois, diante do cenário econômico da época, algumas ações se contrapõem à realidade socioeconômica estadual, colocada em pauta nos diversos momentos históricos. Dessa forma,

[...] Em seu próprio espaço, a então Escola Normal Oficial goiana saiu à frente das demais capitais pela relação dinâmica entre jardim de infância, grupo escolar modelo e a escola complementar, que mais tarde se efetivaria em todo país com a Lei Orgânica do Ensino Normal nº 8.530 de 1946, que determinava que estas escolas deveriam ser anexas a ela para demonstração e prática de ensino. (OLIVEIRA; MARQUES; LIMA, 2016, p. 4).

Para Borges (2013, p. 29), “o currículo destas escolas era formado pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” com rigor sobre o domínio dos conteúdos e pouco preparo didático. Essas escolas de formação de professores passaram por várias reformas de ensino, na tentativa de atribuir qualidade à formação docente, condizente com as necessidades da época em questão, acumulando fracassos e sucessos em determinados pontos. O modelo das escolas normais de formação se estendeu no Brasil até meados da década de 1970.

É oportuno também citar, nesse momento, que:

[...] foi instalado em Goiânia três anos antes de o conselho Federal de Educação voltar ao tema em 1962 [...] o primeiro curso de grau superior destinado à formação de professores para início de escolarização [...] O plano era modesto, como efêmera foi a própria experiência, mas ficou a lição de pioneirismo. (BRZEZINSKI, 1987, p. 9).

O contraponto foi essencialmente a realidade econômica goiana, que não era a mesma dos grandes centros industriais, como, por exemplo, o estado de São Paulo. A grande oligarquia política ainda era uma realidade bem acentuada em Goiás e o País enfrentava, segundo Coutinho (2006), uma grave crise hegemônica que, conforme o autor, foi instalada por um governo sem hegemonia, baseado em uma sociedade débil e fragmentada, na qual as classes sociais não haviam se instituído de forma sólida.

Segundo Coutinho (2006, p. 173), o reflexo desse governo não hegemônico, constituído por um Estado autoritário e uma sociedade civil fraca, “cuja elite estava em transição entre a velha oligarquia e nova burguesia industrial”, foi uma legislação que ora se mostrava moderna e comprometida com os processos pedagógicos ora tecnicista, formadora de mão de obra. De forma geral, foi deixada em segundo plano por várias unidades federativas, a exemplo do estado de Goiás (BRZEZINSKI, 1987).

O fato é que professores sem qualificação ainda assolavam a educação em Goiás, problema relacionado aos professores leigos que acompanham o País desde a expulsão dos jesuítas e, no caso do estado em questão, desde as reformas pombalinas. Brzezinski (1987, p. 108) afirma que “[...] Aqueles que estavam em exercício nas [...] escolas primárias efetivas do Estado, via de regra, precisavam antes entrar na escola para aprender o que ensinar”. Na década de 1950, havia um enorme contingente de professores leigos, o que, de acordo com a demanda por educação e o novo significado desta para a sociedade brasileira, era inapropriado.

Diante da impotência da gestão pública de suprir a necessidade de professores secundários, o Governo Federal lança a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). Conforme Rabelo e Ribeiro (2015), o programa, de cunho emergencial, foi o único recurso para a profissionalização de professores em Goiás até a década de 1960 e objetivava formar professores leigos em trinta dias. Após o curso, os professores participantes tinham a oportunidade de realizar um exame de proficiência e, caso aprovados, poderiam ter licença para exercerem a docência na disciplina escolhida.

Nessa época era muito comum convidar pessoas com um considerável nível cultural e intelectual para dar aulas, sem que elas necessariamente fossem habilitadas para tal. Bastava que tivessem ‘notório conhecimento’:

Nos meios populares, é muito generalizada a crença de que “o professor, como o poeta, não se faz; já nasce feito”. A vocação e a capacidade docente seriam dons inatos, frutos do determinismo hereditário. E como, na prática, qualquer cidadão tem o direito de arvorar-se em poeta, assim, também qualquer indivíduo com alguma escolaridade se julga capacitado a exercer o magistério de improviso, sem qualquer preparo para essa função. (MATOS, 1958, p. 146-147 *apud* RABELO; RIBEIRO, 2015, p. 88).

Essa concepção de profissional em Goiás foi estendida até o final da década de 1990 e a contratação foi feita da mesma forma que na década de 1950. No entanto, esses profissionais do final do século XX recebiam a nomenclatura de **pró-labores**.²⁰

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, Goiás pouco desenvolveu a respeito da formação e qualificação dos professores. Brzezinski (1987) afirma que, em determinados pontos, houve uma piora no quadro profissional dos docentes goianos. Se, por um lado, os diferentes níveis de formação profissional ampliaram o número de docentes, principalmente em áreas rurais e remotas, por outro, tenderam a uma predileção do estado em formar professores em níveis ditos ‘inferiores’ e, logo, o que deveria ser provisório e de caráter emergencial se tornou, de certa forma, definitivo.

Na mesma década, o Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252, de 1969, trouxe novos contornos à formação do docente no que diz respeito à educação especial.

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

[...]

§ 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3.º.(CFE 252/1969).

O documento apresentou a fragmentação do curso de pedagogia em habilitações, formando agora especialistas, visto por alguns autores como algo

²⁰ Professor pró-labore: regime de contratação de professores temporários em Goiás que vigorou até o final da década de 1990.

negativo. Ao trazer a divisão do trabalho para a escola prioriza-se a eficiência e produtividade em detrimento do conhecimento. Segundo Silva (2014), foi nesse período que a configuração do professor especialista aparece como complementação à sua formação e dentre as especializações possíveis estaria, então, a educação especial e, conseqüentemente, a educação de surdos.

Na Ditadura Militar houve uma atenção maior com o Ensino Superior, pois o momento histórico exigia uma formação profissional qualificada, que atentasse para a nova concepção tecnicista.

Criou-se, então, uma superestrutura de poder, alicerçada no formalismo do exercício da autoridade e subordinação hierárquica com o cumprimento estrito de regras. Houve uma tentativa de transferência da complexa organização do trabalho na fábrica para a escola. (BRZEZINSKI, 1987, p. 172).

A contaminação dos cursos de formação de professores em Goiás pela pedagogia tecnicista foi consequência do novo modelo político e econômico do País. Conforme Brzezinski (1987), houve retrocessos importantes nesse contexto, a exemplo do Instituto Estadual de Goiás (IEG), que voltou a formar professores somente em nível secundário (2º Ciclo).

A Lei nº 5.692/1971, no auge da Ditadura Militar, trouxe uma série de mudanças à profissão docente. Com a nova configuração do ensino médio, esse profissional foi fragmentado em diversos níveis de formação. Acompanhando o novo modelo de formação técnica, ele poderia se formar nos mais diversos níveis de habilitação para o magistério, a saber: habilitação para o magistério de 1º grau em dois níveis de atuação e formação em nível superior em três habilitações; cursos de curta duração, licenciatura curta, licenciatura plena. Conforme Brzezinski (1987), a vantagem desse novo modelo de formação profissional seria a progressão de habilitações, tendendo para a formação superior de todos os docentes nos diferentes níveis de atuação.

De acordo com Silva (2014), foi nesse período que Goiás criou o Setor de Ensino Especial (SEE), em consonância com o Cenesp, com foco na formação de professores e amparo do Conselho Federal de Educação (CFE), em cujo parecer nº 848, de 10 de agosto de 1972, foram elaborados os contornos da política nacional de educação especial, tendo em vista a necessidade de inserir a educação especial aos sistemas de ensino.

Ainda segundo a autora, a formação de professores especialistas em educação especial e, especialmente, em educação para surdos, se dava de forma concomitante à formação do professor generalista de nível médio. Assim, ao final do curso se formavam professores com apenas uma habilitação. Nessa época, a formação e o treinamento do profissional docente eram essencialmente atrelados às instituições especializadas de cunho filantrópico e confessional, financiadas pelo estado de Goiás e pela União. Para Silva (2014), nesse período, o modelo clínico de pedagogia que visava a normalização era, todavia, uma realidade no Brasil e em Goiás. Nesse estado, até a segunda metade da década de 1970, o Instituto Pestalozzi de Goiânia ainda era a única opção de educação para surdos. Não obstante o período tecnicista vivido pela educação, a educação dada aos surdos nessas instituições era também basicamente voltada para o trabalho.

Em 1982, Goiás, pela Portaria nº 1.674/1982, reformulou o Departamento de Ensino Especial, que passou a se chamar Unidade de Ensino Especial, estando vinculado à Secretaria de Educação (SILVA, 2014). No ano de 1986, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, foi apresentada a carta elaborada por educadores presentes na Conferência, direcionada à Constituinte. O documento propunha o que viria a ser, nas palavras dos organizadores “os princípios básicos a serem inscritos nas Constituição” (ANDES; ANPED; CEDES, 1986). Dentre eles estariam a educação gratuita, laica e de obrigação do Estado como direito de todos os brasileiros, sem nenhuma discriminação. Incluem-se, aqui, ‘deficientes’ e outros alunos especiais, assegurando-lhes a educação em todos os níveis de ensino como compromisso do Estado.

Em 1987, novamente o Ensino Especial de Goiás sofre novas alterações no âmbito administrativo. A Superintendência do Ensino Especial (Supee) foi constituída por meio da Lei nº 10.160/1987, que, segundo Silva (2014), teria como responsabilidade a formação de professores para o ensino especial em regime de parceria entre municípios e universidades. Nesse contexto, a autora explica que mudanças constantes dos órgãos públicos relacionados à Educação Especial costumam fragilizar, desarticular e manter as instituições sob o domínio de órgãos superiores. Portanto, a falta de autonomia dos órgãos que tratam da educação especial no Estado explica em parte a fragilidade das políticas públicas que tangenciam a educação de surdos (SILVA, 2014). Após o final da Ditadura Militar e posteriormente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o processo de

redemocratização do País começa a desenvolver-se. Agora, o acesso à educação é, constitucionalmente, um direito de todos.

Em 1989, Goiás garantiu, em sua Constituição Estadual, promulgada em 5 de outubro de 1989, em seu art. 157, III, recursos humanos e materiais adequados ao Ensino Especial. O Estado contemplou, em sua Constituição, o art. 208 da Constituição Federal no que se refere a garantir atendimento educacional especializado a quem dele necessitar, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1999).

A consequência disso foi uma demanda maior por professores especializados, entre eles o professor para surdos. Segundo Silva (2014), nesse momento comprova-se que a formação de professores para surdos e para outros educandos que necessitavam de ensino especializado não era tratada como política de Estado. Isso levou Goiás a promover programas de formação continuada, estando eles em consonância com o Plano Nacional de Educação Especial (PNEE).

Seguindo indicações nacionais e preceitos da Convenção de Salamanca²¹ de 1994, Goiás começou a reorganizar o Ensino Especial em uma concepção inclusiva. Novamente, mudanças significativas ocorreram no âmbito formativo dos profissionais docentes estaduais. A LDB/1996, em seu artigo 59, § III, define que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão desses educandos em classes comuns (BRASIL, 1996).

Para Silva (2014, p. 48), um estudo desenvolvido sobre os cursos de licenciatura da UFG revelou que todos eles ofereciam a disciplina de Libras, até então ministrada como “núcleo livre”, e, posteriormente, como disciplina obrigatória. A carência formativa no que tange à formação de professores para surdos se revela nesses cursos. A falta de importância dada à disciplina incorre na formação precária do profissional para atendimento de surdos, que, ao final do curso, não está preparado para enfrentar a educação inclusiva.

No quadro exposto, políticas públicas de formação para a docência no que se refere ao ensino de surdos se fazem após a conclusão da licenciatura. Isso fragiliza a

²¹ A referida declaração teve origem na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em junho de 1994, e em outros documentos que defendem os princípios fundamentais de uma escola para todos (LIMA; SOUZA; BRUCE, 2013, p. 383).

concepção de ensino inclusivo adotada em Goiás desde 1999, com o lançamento do Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi). Para o programa, a educação de surdos e de outros alunos que demandam recursos educacionais especiais deve ocorrer preferencialmente na rede regular, juntamente com os demais alunos, para que se promova a inclusão.

No entanto, ao formar profissionais direcionados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e, nesse contexto, para acompanhamento de alunos surdos, tem-se que eles não seriam devidamente fluentes na língua de sinais, como assevera Silva (2014). Ademais, mesmo tendo fluência, a interação entre o educando surdo e a escola se limita ao atendimento educacional especializado. Desse modo, entende-se que tanto a comunidade escolar como os demais professores de área não estão devidamente preparados para as especificidades educacionais demandadas pelos educandos surdos. A postura do Estado frente aos moldes inclusivos, conforme a autora, nada mais é do que uma forma de adequação às políticas neoliberais.

Com a elaboração do Programa Estadual de Educação para Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), em 1999, “[...] o objetivo do Estado não era oportunizar a integração, mas baratear os serviços prestados, pois os altos custos dispendidos com programas das escolas especiais enfraqueciam os cofres públicos” (SILVA, 2014, p. 97).

Com o Peedi foi criado, no estado de Goiás, o Setor de Apoio à Inclusão (SAI), cuja equipe era constituída por vários profissionais de saúde, professores de português para surdos, intérpretes e instrutores de Libras. Por fim, o programa terminou com o fechamento das salas especiais existentes nas escolas públicas estaduais e, para Silva (2014), esse processo foi precipitado, tendo causado prejuízos educacionais aos alunos nelas atendidos. Houve dificuldades de reorganização das salas comuns para recebê-los tanto no aspecto físico (arquitetônico) como de recursos humanos especializados.

Dessa forma, a capacitação profissional se dava por meio de multiplicadores, sob a influência da Secretaria Estadual de Educação (SEE), porém, apenas a aprovação da Resolução nº 7, de 15 de dezembro de 2006, em consonância com a Política Nacional da Educação Especial, propôs de fato uma formação superior de professores para o Ensino Especial, a graduação e a pós-graduação.

Nesse momento, é oportuno apontar um contrassenso nas políticas públicas estaduais que norteavam e norteiam a formação docente do estado de Goiás. Para

Silva (2014), mesmo a educação sendo realizada em um modelo inclusivo, a formação profissional continuou e continua sendo feita com apenas alguns profissionais, e não em sua totalidade, o que nos remete novamente a uma educação especial.

Foi após a LDB/1996 que Goiás começou a traçar o seu Plano de Educação do Estado (PEE) decenal, iniciado em 2002 e finalizado em 2008. Até 2015, constituía o único documento de referência das políticas orgânicas educacionais estaduais, sendo 2017 o último ano da vigência do PEE 2008-2017.

O Plano Estadual de Educação (PEE) é o documento definidor da política educacional do Estado de Goiás para os próximos dez anos. Ele, a partir do diagnóstico da situação educacional de Goiás, neste início de século, estabelece diretrizes, objetivos e metas para todos os níveis e modalidades de ensino, para a formação e valorização dos profissionais da Educação e para o financiamento, a gestão e a avaliação da Educação. Sua finalidade é definir os parâmetros das ações do Poder Público na esfera da Educação do Estado de Goiás e de seus municípios, no direcionamento dos Planos Plurianuais, dos Planos de Desenvolvimento da Educação (PDE), dos Planos de Ações Articuladas (PAR), sendo o seu caráter de Plano de Estado que extrapola gestões governamentais. (GOIÁS, 2008, p. 9 *apud* RELATÓRIO ESTADUAL DA PESQUISA, 2010, p. 40).

Dentre as finalidades, o plano aponta a valorização e a qualificação “dos profissionais da educação”, inclusive com a implantação de planos de carreiras próprios” (GOIÁS, 2015). O PEE também visa valorizar e possibilitar o aperfeiçoamento do quadro profissional da educação (docentes e administrativos), bem como garantir a inclusão dos educandos com necessidades educativas especiais (GOIÁS, 2015, art. 2º).

Nos planos de ação se encontra a formação continuada do quadro docente e dos demais profissionais da educação, além do estímulo à promoção da qualificação da capacidade produtiva superando as deficiências educacionais. Essas políticas estariam alinhadas com a Política Nacional de Educação e, segundo Neves (2011), fazem parte da nova pedagogia da hegemonia.²²

Em 2013, de acordo com o observatório do PNE, em Goiás mais de 60% dos docentes do 6º ao 9º ano atuavam em áreas diferentes de sua formação. Os dados evidenciam uma considerável quantidade de professores em desvio de função. Com relação ao ensino especial, Rabelo e Ribeiro (2015) afirmam que o problema persiste

²² Nova pedagogia da hegemonia: política de educação plenamente em consonância com o sistema produtivo capitalista, que busca o consenso entre as partes (dominados e dominantes) com o intuito de diminuir conflitos e estabelecer o poder hegemônico dos que detêm o capital, assegurando, assim, a reprodução socioeconômica dos trabalhadores por meio da educação (NEVES, 2011).

no estado por décadas e, embora esforços governamentais tenham sido direcionados à formação continuada dos docentes, são, contudo, incipientes para cobrir a demanda.

Com a promulgação da Lei Federal nº 13.005/2014, tornou-se necessária a avaliação do PEE-GO 2008-2017. Essa avaliação expôs avanços na educação estadual, mas também evidenciou seus retrocessos. Em 2015, dois anos antes, portanto, do prazo final do PEE (2008-2017), contemplou-se a necessidade da elaboração de um novo PEE, com a participação de vários setores governamentais e da sociedade civil, culminando no PEE 2015-2025, aprovado pela Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Segundo Mota (2016, p. 67), as mudanças mais significativas estão no aumento dos investimentos na educação para o novo período e na “articulação entre as políticas públicas de educação, saúde, assistência social, trabalho e direitos humanos.”

No contexto em que se aplica a pesquisa, e de acordo com a Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, art. 2º, torna-se pertinente colocar o vislumbre pela “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” dentro do plano de ação (GOIÁS, 2015). Para tanto, o plano traça objetivos e metas. Dentre eles, merecem destaque as metas 6, 9, 11 e 12, que tratam diretamente da formação docente para essa finalidade, bem como da valorização da Libras como língua oficial dos surdos.

A despeito da cultura surda e da associação desta à educação da comunidade surda, ao fazer analogia à educação de índios e quilombolas dentro dos preceitos legais, a preservação cultural no âmbito educacional é amplamente assegurada tanto na Constituição de 1988, em seu art. 210, como na LDB/1996, em seus art. 78 e 79. Conforme o art. 215 da CF, é obrigação do Estado proteger essa cultura. No entanto, as políticas que correspondem à educação básica – e, portanto, onde se insere a “Política da Construção e da Valorização da Identidade Cultural”, se torna algo antagônico quando no caso dos surdos. Apesar do PEE (2015-2025) de Goiás contemplar a importância dos valores culturais expressos na valorização do docente em íntima relação com o público-alvo, a exemplo da educação indígena e quilombola, nada semelhante é colocado em pauta sobre a educação dos surdos, tornando-a uma política relacionada à educação inclusiva e especial.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, veio regulamentar a Lei nº 10.436, de 2002, interessando a esta pesquisa o Capítulo VI, art. 22. Com relação às

escolas bilíngues, elas deverão contar com profissionais bilíngues e a eles compete a consciência de relevância da língua para o aluno surdo. A formação do professor se mostra ainda mais complexa nesse contexto, pois há necessidade de mais do que apenas o domínio da Libras. Como descrito no art. 24, II, de acordo com Novaes (2014), a tomada de consciência do professor especializado vai além do aprendizado da língua materna surda. “Isto significa que os professores necessitam ser capacitados em relação ao contexto histórico, social e cultural da língua Brasileira de Sinais e não somente saber utilizá-la” (NOVAES, 2014, p. 74).

Nessa conjuntura, ao finalizar a trajetória da legislação que contempla a formação de professores para surdos e a educação desses sujeitos no âmbito das políticas públicas educacionais nos âmbitos Federal e estadual, pretende-se avançar no próximo capítulo desta pesquisa, tomando como referência as palavras de Novaes (2014), para quem a formação docente para a educação de surdos precisa capacitar o profissional no contexto do universo da comunidade surda para além da linguagem e das abordagens técnicas.

CAPÍTULO 3

O SENTIDO DA EDUCAÇÃO E A CULTURA SURDA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA SURDOS

Neste capítulo, discute-se a educação em seu sentido sociopolítico e, em um segundo momento, levanta-se as questões culturais que vem associando-se à educação dos surdos no Brasil e a influência destas na formação de professores para essa comunidade. Aborda-se, também, questões que envolvem as políticas linguísticas e o fato de estas extrapolarem o ambiente educacional (sala de aula) e avançarem no sentido de dar legitimidade às reivindicações dessa minoria nos âmbitos social e cultural. Por fim, descortina-se o ambiente privado que invade o ambiente público, com constatação da influência forte do neoliberalismo sobre a educação dos surdos e formação de professores para esses sujeitos.

3.1 A importância da comunicação no processo educativo e o sentido do termo educação para a função docente

Segundo Capovilla (2000), a língua é fundamental para a interação social e o desenvolvimento intelectual dos seres humanos, sendo elemento cultural extremamente importante de qualquer sociedade, desde as mais primitivas. A linguagem e, em consequência dela, a comunicação, não se estabelecem como conceito em vias da oralidade, sendo esta última apenas mais uma forma de linguagem dentre várias outras conhecidas e praticadas há milhares de anos pela humanidade. Logo, a comunicação pode ser estabelecida por desenhos, gestos, códigos e escrita.

A complexidade das relações humanas também obrigou o homem a desenvolver estratégias de transmissão dessa vivência a seus semelhantes. Assim, surge a educação propriamente dita e, como fruto desta, o professor. Para Bulgraen (2010), a educação, então, é entendida como um espaço de consolidação do conhecimento adquirido e o professor é o mediador desse conhecimento. Freire (1983) entende que, além do recurso da mediação no processo de ensino e aprendizagem, o termo educar tem o sentido de 'humanizar'. Educar, conforme o autor, é levar o sujeito a se completar como ser humano através da realidade vivida.

Dessa forma, os saberes e o modo de vida compartilhado entre os membros de determinada comunidade, tais como as práticas e crenças religiosas, os hábitos alimentares e as relações afetivas – passam a ser transmitidos para as futuras gerações. O espaço escolar desempenha, nesse contexto, função muito importante e consolida um ambiente de aprendizagem.

Atualmente, o ambiente escolar contempla a integração e a inclusão de múltiplos grupos sociais, étnicos e culturais em um espaço único. A complexidade da questão está em pensar o profissional docente para essa nova realidade. Tomando especificamente a minoria surda, se fazem necessários alguns apontamentos, pois, de acordo com Capovilla (2000), o veículo por meio do qual todo conhecimento é transmitido é o da linguagem. Ainda segundo o autor, não há condições de atribuir o desenvolvimento da humanidade a outra forma de comunicação.

Dessa maneira, a aquisição da linguagem para os surdos não difere em nada com relação a outros grupos sociais quanto à finalidade, sendo de suma importância para o desenvolvimento individual e social. Apreende-se que,

[...] se não houver uma base linguística suficiente compartilhada, e um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas. Assim, se a linguagem tem a importante função interpessoal de permitir a comunicação social, ela tem a vital função intrapessoal de permitir o pensamento, a formação e o reconhecimento de conceitos, a deliberada resolução de problemas, a atuação refletida e a aprendizagem consciente. (CAPOVILLA, 2000, p. 100).

Para além das reflexões sobre as abordagens metodológicas que abarcam a educação dos surdos desde sua concepção até o presente momento, Schlesener (1992) explica que se devem observar as implicações políticas de dominação e de coerção cultural que se aprofundam ou se esvaziam nos diversos momentos históricos. O 'ajuste' da comunidade surda no contexto das minorias por si só já reflete os aspectos hegemônicos gramscianos que permeiam toda a sociedade.

Ser refém da maioria que pensa, interage e atua em nome da minoria não é uma prerrogativa somente da comunidade surda, mas de praticamente todas as pequenas comunidades que, por suas especificidades e particularidades, se fazem desiguais mesmo dentro dos iguais (concidadãos).²³ Isso revela a dominação

²³ Nesse sentido, é aquele que compartilha a nacionalidade com outro.

existente sobre o direito de decidir pelo outro e, assim, atribuir o que melhor convier para si como o que seria melhor para o outro.

É nesse cenário de disputas nos âmbitos educativo, político e cultural que as metodologias de ensino ofertadas aos surdos foram criadas e (re)criadas, sofreram avanços e retrocessos, ora abandonadas ora novamente abordadas, sempre em busca do que seria o melhor. Entretanto, cabe aqui perguntar: melhor para quem?

Para responder a esse questionamento toma-se o entendimento de Capovilla (2000), ao afirmar que a comunicação é fundamental para a educação. Segundo Bulgraen (2010), a educação é um espaço de concretização do conhecimento e de acordo com Sampaio, Santos e Mesquita (2002), nesse sentido, a educação e o ato de educar trazem, em sua raiz, a derivação do latim *'educere'*, com o significado de 'condução forçada'. Para os autores, outro sentido também é atribuído à palavra educação quando a ela se liga o termo do latim *educare*. Nesse outro sentido, a educação tem a conotação de 'nutrir', na direção de dar algo essencial à vida de outra pessoa.

Dessa forma, a educação já se apresenta, em sua origem, como uma palavra dual e conflituosa. Ao atribuir significado e sentido ao ato de educar é importante também avaliar o momento histórico em que o conceito está sustentado; nele, percebe-se que variáveis ocorrem quando se pauta a organização social, política e econômica em que o discente e o docente estão inseridos. Desse modo, Barbosa-Lima, Castro e Araújo (2006) explicam que o sentido da palavra diz respeito ao conjunto de ações psicológicas que ela invoca, e é exatamente a mais estável dessas ações o seu significado, que também tem origem sócio-histórica.

De acordo com Dias (2010), no ambiente escolar os processos educativos são ações que objetivam o conhecimento e os saberes vivenciados e são lugares intrinsecamente políticos. Para Sampaio, Santos e Mesquita (2002, p. 2), é político, visto que direciona-se a "[...] auxiliar na construção da *polis* enquanto *civitas*", ou seja, a educação, como política, ajuda a construir a sociedade organizada.

No entanto, as políticas educacionais, que delineiam a educação brasileira como prática social e também política, contemplam um ambiente conflituoso que é enriquecido e, ao mesmo tempo, empobrecido por disputas de poder e hegemonia. Para Delors (2003), a educação passa longe de reconhecer a luta de classe e a desigualdade. Nesse sentido, o surdo é um desigual e, portanto, se encontra à margem de uma educação que "[...] tem sido designada por quatro vocábulos básicos:

ensinar, formar, educar e instruir” (BARBOSA-LIMA; CASTRO; ARAÚJO, 2006, p. 235).

Volta-se, logo, à conotação política do termo ‘educação’ no decorrer de sua história. Ao final do século XIX, a palavra “educação teria então o significado de competência, e esta teve o sentido de [...] ‘proporção’, ‘justa relação’, [...] aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto [...]” (DIAS, 2010, p. 74). A autora afirma, ainda, que posteriormente o termo ‘competência’ passa a incorporar a palavra ‘experiência’ ao seu significado:

[...] no contexto da linguística, entendendo-se competência como a faculdade inata de falar e compreender uma língua (Perrenoud, 2005). Chomsky opõe competência a desempenho, entendendo a primeira como aquilo que o sujeito pode realizar idealmente devido ao seu potencial biológico, e o desempenho como o comportamento observável [...]. (DIAS, 2010, p. 74).

No século XX, o termo competência adquire uma conotação mais tecnicista, dentro dos moldes do mundo capitalista. Para Silva (2003), a palavra permite que o ensino tenha conotação instrumental e operacional, oportunizando o risco da deterioração da educação como prática de formação para a cidadania, a reflexão e a crítica. Segundo Dias (2010), a educação vem absorvendo o termo ‘competência’ desde então e se apresentando como alternativa ao conhecimento, adentrando, dessa forma, também na formação docente.

As DCNs, de acordo com Silva (2010), ao tratarem das competências a serem adquiridas pelos educandos do ensino médio, propõem que elas devem ser desenvolvidas em íntima relação com as tecnologias para o convívio na sociedade atual e para o trabalho. No entanto, a autora, ao trazer o papel do professor nesse contexto, menciona que as instituições geralmente não internalizam as diretrizes curriculares nesse sentido e alguns ambientes de ensino associam o desenvolvimento das competências ao uso simples e direto da tecnologia: computadores e internet. Dessa maneira, trazem apenas o uso dessas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem sem, contudo, caminhar no sentido de habilitar o aluno ao emprego e à análise crítica dessas tecnologias às atividades práticas. Em algumas situações, a autora afirma que a instituição e o corpo docente ignoram completamente o preconizado pelo referido documento, seja por carência de recursos ou por informação inadequada.

Silva (2010) afirma que a tecnologia, dentro do que é proposto por meio das DCNs, seria a orientação no campo das tendências da formação do futuro profissional, nesse caso, o aluno. A tecnologia, então, passaria a ser o subsídio capaz de aumentar o desempenho e a capacidade produtiva desse educando. Outro fato interessante é que as diretrizes também propõem a noção de competência ao sentido dos 'saberes escolares', todavia, a autora menciona que essa é uma proposta estritamente utilitarista, pois limita-se à aplicação dos conhecimentos adquiridos na experiência de vida do aluno para o âmbito escolar.

Quanto ao sujeito surdo, nota-se o vazio que tal proposta poderia oferecer, já que, para Perlin (2005), o surdo possui, na maioria das vezes, uma relação fragmentada (sem comunicação) com seus familiares, restringindo o seu universo a estereótipos e à superficialidade. Desse modo, a escola passa a ser a única ponte de interação e experiência comunicativa do educando surdo.

Conforme Capovilla e Capovilla (2007), a Libras é uma das competências com as quais o surdo ascende no meio escolar, e, assim, a 'língua' se torna uma competência acadêmica também para o trabalho. Observa-se, então, que parte dos surdos desenvolvem suas competências, voltando-se para os cursos de licenciatura na área da linguística (CRUZ; DIAS, 2009).

As competências do aluno surdo voltam-se novamente para a aquisição da linguagem, conseqüentemente, são esses os futuros profissionais licenciados em Libras do mundo contemporâneo, 'adequados' às mudanças da sociedade. De acordo com Silva (2010), a competência é então entendida como a capacidade de intercambiar informações, saberes e habilidades e o conteúdo aprendido nas escolas é apenas o meio para desenvolver as competências.

3.2 As políticas linguísticas para a comunidade surda e a formação de professores surdos e para surdos

As políticas linguísticas no Brasil têm ocupado, nas últimas décadas, um relevante espaço na agenda legislativa brasileira. Souza e Soares (2014) afirmam que as políticas linguísticas voltadas para a gestão da língua são atualmente declaradas legalmente e estão diretamente relacionadas às línguas minoritárias do País. Nesse contexto insere-se a comunidade surda e elas se estendem às políticas linguísticas educacionais. As autoras afirmam que onde há o multilinguismo é comum a

sobreposição de uma língua sobre a outra, pois a valorização da língua e, conseqüentemente, o desenvolvimento das políticas linguísticas decorre de conflitos entre as línguas minoritárias e a cultura linguística dominante. Nesse sentido, esse tipo de política deixa de se restringir ao âmbito acadêmico (dicionários, convenções ortográficas e equivalentes lexicográficos) e adentra na esfera legislativa, com o objetivo social de (re)construir a identidade cultural através da língua.

No ambiente educacional atual, conforme Sampaio, Santos e Mesquita (2002), há uma presença maior da diversidade, no entanto, a proposta continua sendo reprodutivista, com a exclusão se contrapondo à inclusão. Para os autores, a educação nos moldes mercantilistas não permite a crítica, pois não cumpre o papel de dar voz de qualidade aos surdos, principalmente aos mais carentes, tanto no sentido da Libras como forma de comunicação quanto na palavra escrita. Para os autores, a “voz” também pode tomar um significado político ao abranger o sentido de denúncia das mazelas em que a educação dessas minorias se apresenta dentro do modo de produção vigente no País.

Fazendo parte das políticas linguísticas direcionadas à comunidade surda, tem-se a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Mesmo com amparo legal, ações orientadas pela inobservância da legislação vigente e a ausência de recursos públicos no tocante à inclusão dos surdos no sistema educacional contribuem para a manutenção de professores mal qualificados, para a precariedade de recursos materiais específicos e para a arquitetura física escolar inadequada. Nas palavras de Sampaio, Santos e Mesquita (2002, p. 3), Dessa forma, a educação não tem condições de “ser fonte da palavra que provoca rupturas epistemológicas e conflitos sócio-cognitivos”.

É na essência do neoliberalismo que a educação dos surdos e a formação de professores para esses educandos e para outras minorias se modelam atualmente. As competências agora estão voltadas para o mercado de trabalho. Segundo Borges (2013), não diferente do que é ofertado ao aluno pobre, a educação dos surdos e de outras minorias marginalizadas está diretamente relacionada ao assistencialismo e pouco contribui para que haja um conhecimento que de fato colabore para a edificação de uma sociedade melhor.

As políticas públicas educacionais, ao contemplarem o modelo econômico atual, conforme Borges (2013), contribuem para a reprodução social daqueles que dependem do ensino público e nesse contexto os surdos também estão incluídos. A precariedade formativa direciona essa parcela da população a empregos com menos

remuneração e de pouco *status* social, dentre eles a profissão docente. Para Brandão (1981), há uma educação para cada grupo de sujeitos de um povo; existe para dominantes e dominados, sendo a educação usada, na maioria das vezes, pelo primeiro grupo, com o objetivo de assegurar a dominação sobre o segundo. Nessa perspectiva, a formação docente desempenha um importante papel na manutenção dessa dominação.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu art. 4º, viabilizou a criação dos cursos de Letras Libras em nível superior em todo o País. Um grande passo, sem dúvida, para a emancipação da comunidade surda, pois proporcionou aos surdos a possibilidade de cursarem uma licenciatura em sua própria língua, formando, portanto, docentes surdos em Letras Libras. Entretanto, de acordo com Borges (2013), isso se revela também como um mecanismo de reprodução social quando, diante da qualidade do ensino que lhes era ofertado no ensino básico, não lhes dá condições de enfrentar a concorrência de vagas em outros cursos de licenciatura e nas demais graduações, tais como Direito, Medicina, Engenharia e outros cursos de mais prestígio social. Tal fato ocorre tanto pela ausência de apoio e recursos pedagógicos no que diz respeito a sua diferença linguística quanto pela falta de embasamento teórico adequado para concorrer em nível de equidade com os demais ouvintes. Alves e Neto (2009, p. 8954) afirmam que:

[...] No contexto educacional observa-se certa resistência no tocante à inclusão do aluno surdo na escola regular. Dúvidas e questionamentos com relação à inclusão, conceitos não respondidos adequadamente, técnicas mal aplicadas, professores sem a devida capacitação, entre outros fatores, acabam por contribuir para a “exclusão” desses alunos, dificultando a permanência no espaço escolar.

A Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em seu Cap. IV, afirma que a inclusão deve ser de qualidade e de responsabilidade do poder público, juntamente com a família e com toda a comunidade escolar, e que o Estado deverá propiciar meios para que o aluno desenvolva todo seu potencial, preferencialmente na rede regular de ensino, contando com professores capacitados, intérpretes de Libras e material de apoio adequado (BRASIL, 2015).

Embora a respectiva lei tenha pouco mais de dois anos, a inclusão é a opção oficializada legalmente no País desde o início da década de 1990, ratificada por meio LDB/1996, seguindo, assim, as orientações de organismos multilaterais, em

consonância com as políticas neoliberais datadas da mesma década. No entanto, de acordo com Alves e Neto (2009), a referida lei, por si só, não conseguiu, até o momento, garantir qualidade na educação ofertada pelo Estado.

De acordo com Borges (2013), tais mecanismos levam à quase obrigatoriedade das minorias (incluem-se aqui os surdos e outros alunos com especificidades educacionais, além de indígenas e quilombolas) como dependentes do ensino público e aos pobres (estes últimos representados por grande parte da população brasileira) a optarem por cursos mais 'fáceis' de ingressar. A palavra 'fácil', nesse contexto, pode ser evidência da exclusão em uma roupagem inclusiva, tão defendida por organismos multilaterais e respaldada pelas políticas públicas educacionais do País. A relação simbiótica entre essas políticas e a educação de má qualidade é muito acentuada em países em desenvolvimento como o Brasil, estando assegurada pelo modelo econômico vigente. Assim,

[...] Essas ideias, transformadas em práticas econômicas e políticas, estabelecem políticas em países em desenvolvimento caracterizadas por cortes nos gastos públicos em serviços, notadamente nas áreas da educação, da saúde e da infra-estrutura sanitária (esgotos, água tratada, etc.), bem como nas ações governamentais em favor da habitação. (SAMPAIO; SANTOS; MESQUITA, 2002, p. 4).

Para Borges (2013), tem-se, então, alunos que padecem de um ensino de qualidade na educação básica e a eles lhes resta, após o término do ensino médio, os cursos de baixa procura, dentre eles a licenciatura, ficando aparente o perfil de parte dos profissionais docentes que tais políticas formam e que fomenta a reprodução social. Ao fazer uso da fala de um professor do curso de formação de docentes de São José dos Pinhais, extraída do texto de Alves e Neto (2009), observa-se a concretude do que foi dito no parágrafo anterior.

Os alunos surdos apresentam muita dificuldade na compreensão dos conteúdos; mesmo com a presença do intérprete fica claro que a essência do conteúdo não é apropriada pelos alunos. O próprio intérprete relatava que algumas disciplinas eram fáceis de serem interpretadas, porém, as disciplinas da área de exatas davam bem mais trabalho devido ao próprio conteúdo e às vezes pela nossa própria incompreensão no trato com surdos. A nosso ver, a escola, o curso e nem mesmo os alunos estão preparados para a inclusão de alunos surdos. Notamos que nos primeiros dias de aula, os alunos ouvintes mais observavam o intérprete do que prestavam atenção nas aulas. Os alunos surdos, por sua vez, devido à incompreensão não realizavam as tarefas e conseqüentemente apresentavam baixo rendimento. A escola, por sua vez, nada fez para nos capacitar e oportunizar um tratamento didático diferenciado para os alunos que desistiram já nos meados do primeiro ano do

curso (Entrevista realizada com Professores do Curso de Formação de Docentes, São José dos Pinhais, PR, Julho, 2009). (ALVES; NETO, 2009, p. 8956).

Atualmente, a educação brasileira, em termos de conceito, se distancia do ideal de igualdade, de construção da coletividade e de mobilização social em benefício de uma nação melhor, passando a construir novos paradigmas a respeito da educação, muitos dos quais são perversos e excludentes.

De acordo com Capovilla (2000), os surdos não possuem a ausência de audição como a maior dificuldade a ser vencida durante o processo educativo, mas sim a barreira linguística existente entre eles e seus conterrâneos. Esse é um dos principais desafios a serem vencidos na educação inclusiva e na formação docente para a comunidade surda.

Destarte, a opção pelo bilinguismo nas abordagens pedagógicas da educação surda no Brasil tornou-se uma realidade nos últimos anos. Para Lacerda (1998), as políticas públicas com relação à educação e à formação de professores para surdos caminham nesse sentido, tendo evoluído muito nos últimos quinze anos, contudo, ainda não foram capazes de diminuir o abismo que separa a educação do ouvinte da do surdo em termos de equidade, especialmente quando se fala de educação como instrução para a vida e para o trabalho.

De acordo com Lacerda (1998, p. 8):

As experiências com educação bilíngüe ainda são recentes; poucos países têm esse sistema implantado há pelo menos dez anos. A aplicação prática do modelo de educação bilíngüe não é simples e exige cuidados especiais, formação de profissionais habilitados, diferentes instituições envolvidas com tais questões etc. Os projetos já realizados em diversas partes do mundo (como Suécia, Estados Unidos, Venezuela e Uruguai) têm princípios filosóficos semelhantes, mas se diferenciam em alguns aspectos metodológicos. Para alguns, é necessária a participação de professores surdos, o que nem sempre é possível conseguir. Quando se recorre a professores ouvintes, nem sempre sua competência em língua de sinais é suficiente, comprometendo significativamente o processo de aprendizagem. Algumas propostas indicam uma passagem da língua de sinais diretamente para a língua escrita entendendo que a língua oral é muito difícil para o surdo, além de ser "antinatural". Existem países que têm assegurado, por lei, o direito das pessoas surdas à língua de sinais; outros realizam projetos envolvendo a educação bilíngüe quase à revelia das propostas estatais.

A legislação brasileira – por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida por Lei da Libras, que oficializa a língua de sinais brasileira, e, posteriormente, com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a insere no

curso de formação de professores – propiciou, assim, consideráveis avanços que contribuíram para a consagração do bilinguismo como metodologia de escolha na educação dos surdos, principalmente na rede pública.

Uma escola bilíngue, segundo Pedroso (2010), deve considerar a língua materna surda, ou seja, a língua de sinais, como L1 (primeira língua) e o português escrito como L2 (segunda língua). Esta última, porém, apresenta nuances características da língua materna surda (primeira língua). Nesse sentido, a criança surda deve, em um ambiente educacional bilíngue, ter acesso à sua língua materna em toda a sua plenitude. Para tanto, o autor pondera que é fundamental que professores e gestores educacionais estejam devidamente qualificados para atuarem nesse ambiente educacional não apenas com o domínio da língua materna dos educandos, mas conscientes da importância que a língua em si tem para a construção da identidade do indivíduo surdo.

3.3 Identidade surda e a identidade do docente para surdos no contexto das políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Bendle (2002), no mundo contemporâneo e globalizado o próprio conceito de identidade sofre uma crise de identidade, o que torna seu processo de construção e reconstrução algo bem dinâmico e de múltiplas facetas. Com relação à identidade do profissional docente, ela é construída durante toda a vida profissional do professor e sofre, por isso, influências externas e internas. Borges (2013), ao retratar a crise de identidade do professor com relação aos processos formativos deste, menciona um exemplo de fator externo, capaz de influenciar o professor de tal forma que estabelece uma dicotomia sobre o entendimento que o profissional tem de si mesmo como tal, transitando entre o bacharelado e a licenciatura.

Como se percebe, a importância dos processos formativos vai além da preparação para o trabalho docente. A formação docente deve, então, ser capaz de contribuir também para a construção de uma identidade profissional condizente com o trabalho do professor. Giddens (1997) afirma que um professor com sua identidade definida contribui para a formação da identidade coletiva, mencionando que essa contribuição também é imbuída de relações de poder. Nessa perspectiva, a formação profissional docente para surdos deve considerar as características históricas, políticas e culturais da sua clientela. No entendimento do autor (1997), as

transformações decorrentes da maior interação entre diferentes culturas derivadas da globalização provocam um movimento dialético entre a identidade do professor como ser social no âmbito individual e sua identidade profissional no âmbito da coletividade. Desse modo, essa ação forçaria o profissional a ‘negociar’ sua identidade de acordo com as escolhas de sua atividade profissional. Para o autor, diante da vida social do professor e sua ação profissional, o docente pode tomar a decisão de quem quer ser, atitude que interfere diretamente nas relações de confiança entre ele e seus alunos. Sendo assim, para Giddens (1997), a confiança seria uma das relações mais importantes na construção da autoidentidade profissional e, conseqüentemente, da identidade coletiva. Por fim, afirma que, no mundo contemporâneo, são as identidades individuais que modelam as coletivas.

O professor que participa e interage com a comunidade surda deve ter bem definida a sua identidade como tal, ou seja, sua posição sobre o ‘eu’. Segundo Cardoso, Batista e Graça (2016), essa posição individual é capaz de influenciar e agenciar os outros (alunos). Os autores afirmam que ao participar de determinada comunidade o profissional se aprofunda na história e na cultura desta, contudo, continua trazendo consigo sua história e cultura e, por isso, terá múltiplos ‘eus’. Por sua vez, esse dualismo pode contribuir dialeticamente com a comunidade na qual o docente se insere, podendo ser benéfica ou não a ela. Para Giddens (1997), esse é um dos motivos da crise vivida pelo conceito da identidade no mundo atual.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais que envolvem a educação de surdos e a formação de professores caminham para além do viés assistencialista de inserção social e, como expressa Maheirie (2002), perpassam pelos aspectos de dominação cultural. Torna-se, assim, essencial que se aprofunde no ambiente individual do surdo e se caminhe em direção à coletividade para que se possa entender as demandas dessa comunidade diante de uma educação considerada de qualidade por grande parte desses sujeitos. Para isso, há de se partir dos aspectos da identidade do sujeito surdo diante de si mesmo, dos outros e da própria comunidade surda e de sua participação social, política e econômica como minoria inserida no contexto das mesmas instâncias no País. Isso torna possível entender a dinâmica das políticas públicas educacionais que contribuem, ou não, para a reprodução socioeconômica desse grupo e que garantem a hegemonia do poder da maioria ouvinte sobre a minoria surda. De acordo com Maheirie (2002, p. 41):

[...] que a identidade, [...] acaba sendo uma questão “semi-fictícia e semi-necessária” porque é, antes de tudo, uma categoria política. Ela acaba sendo uma necessidade fictícia, uma vez que se faz necessária como defesa de um grupo ou uma coletividade: a identidade como escudo e defesa de si perante a ameaça do outro. Mas não deixa de ser fictícia, pois **a identidade**, como uma marca de unidade sólida, não existe [...] desta maneira, [...] a identidade envolve questões de poder, sendo, portanto, uma categoria política. (MAHEIRIE, 2002, p. 41, grifos nossos).

A identidade se revela, no âmbito da coletividade, como categoria política quando se vale de mecanismos de defesa diante da ameaça do “não-eu” por parte de outros grupos (FREITAS; FRANÇA, 2015 p. 65). Mas não parte daí a construção da identidade, esta só será estruturada, ainda segundo os autores, a partir da consciência do reconhecimento da diferença do outro diante de si. A identidade também, conforme Maheirie (2002), é construída a partir da consciência que o indivíduo tem de si mesmo e do que busca ser. Em contrapartida, há uma possibilidade, conforme Maheirie (2002, p. 35), que traria outras nuances à formação da identidade individual, a saber:

Refletir criticamente é uma outra possibilidade da consciência. Caracterizada pelo distanciamento do objeto, da situação na qual está envolvida, é uma consciência que se volta sobre si própria. É posicional de si, não se absorvendo no objeto que visa, pois quando estamos nesta postura, “olhamos” o objeto com “outros olhos”.

Dessa forma, uma educação de qualidade e professores devidamente qualificados, fruto de políticas sérias que promovam a equidade, seriam ferramentas importantes na construção da identidade do surdo como sujeito ativo e participante da realidade que o cerca. Para Ferrari (2004), a identidade do sujeito também é construída na escola e nesse ambiente torna-se imprescindível o posicionamento adequado do professor como agente ativo dessa construção. Maheirie (2002) esclarece que a construção da identidade recebe influência do meio onde o sujeito se insere. Por sua vez, Ferrari (2004), ao se referir à construção da identidade de uma criança nos primeiros anos escolares, acentua a responsabilidade do docente sobre esse educando, pois a referência de modelo de ser humano a ser construído se estrutura também no professor e nos alunos do ambiente escolar. No entanto, segundo Marques (2017), a responsabilidade de formar esse profissional é do Estado, cujo dever é propiciar e ofertar uma qualificação adequada para os professores. Na prática, porém, essa qualificação apresenta problemas tanto na formação inicial (cursos de licenciatura) quanto na formação continuada. A autora aponta que, além

da crise identitária vivenciada pelos professores, a falta de articulação entre a teoria e a prática é também um importante fator de comprometimento dessa formação.

Nesse sentido, conforme Cromack (2004), a inclusão escolar não (re)pensada adequadamente, com professores mal qualificados, traria prejuízos à comunidade surda, já que ofereceria a construção de uma identidade fragmentada do aluno surdo. Atualmente, várias pesquisas sobre a surdez estão se distanciando do âmbito clínico, de deficiência ou de algo a ser corrigido, e adentrando nas áreas da sociologia e da cultura. Conseqüentemente, buscam construir uma identidade que se pauta na diferença linguística. Dessa forma, de acordo com Nakagawa (2012), se torna uma característica cultural.

O Decreto nº 5.626/2005 propõe, em seu art. 22, inciso I, o ensino bilíngue, solicitando que as escolas se organizem para garanti-lo, com professores bilíngues (BRASIL, 2005). Entretanto, Marques (2017) observa que as escolas, seja pela escassez de recursos humanos qualificados ou pela falta de estrutura física e organizacional adequadas, tratam o sujeito surdo como um deficiente a ser integrado no sistema. A inclusão pretendida com a Lei nº 9.394/1996 ainda se encontra em fase embrionária, segundo a autora, e na maioria das vezes nota-se apenas uma integração, e não uma inclusão. Esse trânsito entre a deficiência e a cultura contribui para fomentar discursos que refletem posicionamentos diferentes dentro da própria comunidade surda e no âmbito das políticas educacionais.

O rompimento com as dimensões do assistencialismo e do olhar patológico com relação à surdez está lentamente dando espaço à construção de uma identidade surda independente de conceitos de ouvintes, mas ainda há muito que se avançar. Para Nakagawa (2012), a construção da identidade surda se dá para além da surdez, sendo estabelecida no ambiente político e com representatividade social.

Se a tendência se revela da forma como foi colocada em linhas anteriores, a inclusão como é praticada parece caminhar no sentido contrário ao negar ao aluno surdo o direito de interagir com seus pares e com toda a comunidade escolar, trazendo prejuízos à construção de sua identidade e limitando sua interação somente com o professor bilíngue e/ou intérprete, isso quando de fato é ofertado. De acordo com Cromack (2004), o semi-isolamento torna-se uma constante para o aluno surdo, já que aos outros alunos ouvintes do ensino básico não é ofertada a Libras como parte do currículo escolar, o que reforça o rótulo de deficiente dado ao surdo.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, em seu Capítulo IV, trata do direito à educação e, em seu art. 27, reafirma a predileção do País pela educação inclusiva. Por sua vez, em seu art. 28, ao se referir à Libras como a língua materna dos surdos, deixa claro que se refere a um mecanismo de acessibilidade (BRASIL, 2015). O PNE 2014, nas palavras de Marques (2017, p. 2107), já se posiciona no sentido de proporcionar ao educando surdo “acesso à cultura surda, a Libras, aos elementos que fortalecem a identidade surda como também uma educação bilíngue.” Questionamentos se fazem necessários pelo fato de a Libras ser uma das línguas mais faladas no Brasil e não se pode ignorar, com isso, seu teor cultural, deixando de ofertá-la a toda a comunidade escolar como parte da grade curricular. Ainda conforme a autora, a formação de professores para surdos na perspectiva inclusiva está sendo aprendida no cotidiano escolar e isso reforça a necessidade de uma discussão maior sobre a disciplina de Libras e de cultura surda ofertadas nos cursos de licenciatura.

3.4 A política educacional brasileira e a questão cultural surda

De acordo com Williams (2000), a cultura é o conjunto de relações sociais onde se compartilha a organização para diversas atividades da prática social. A comunicação, nesse sentido, é também uma forma de expressão dos significados pelos quais determinada comunidade vive e atribui os sentidos dessa prática. Assim, o termo cultura se mostra complexo e também está ligado aos artifícios sociais de produção, reprodução, autoridade e condicionamento.

Para Cromack (2004), o termo ‘cultura surda’ é relativamente recente e a linguagem tem muita importância na construção dessa cultura. De acordo com a autora, a busca pelo reconhecimento cultural é conflituosa, pois parte da premissa libertária, por meio da qual a comunidade surda vem buscando mais participação política. Como minoria marginalizada e oprimida pela maioria ouvinte, os surdos procuram seu espaço e vem lutando por seus direitos de forma independente do Estado. Nesse sentido, quanto maior a participação surda no cenário político, mais evidente torna-se a afirmação da comunidade surda como cultura. Sendo assim, os processos culturais são dinâmicos e se constroem mediante a interação social entre os pares e, logo,

[...] o sujeito surdo se constitui, afirmando-se e/ou opondo-se dialeticamente, ou seja, é com base nas significações produzidas através das relações sociais, envolvendo esta, em grande parte, a relação com os ouvintes, que o surdo constrói seu autoconceito. Essa significação não se dá somente pelo que verbaliza ou deixa de verbalizar, seja isso concretizado por sons ou gestos, mas também pelo lugar social que é atribuído a essas pessoas nas relações e pelas situações de desvantagem a que são submetidas numa cultura hegemonicamente auditiva. (CROMACK, 2004, p. 71).

Nesse processo dinâmico em que a identidade cultural é construída e desconstruída no decorrer do percurso histórico encontra-se o processo educativo e, em consequência, a formação docente, os quais desempenham função essencial na (re)afirmação dos grupos sociais enquanto cultura. O bilinguismo como metodologia educacional de escolha, hoje, é reivindicado, portanto, como oportuno para a comunidade surda, mas, para Cromack (2004), o êxito depende da superação do ensino especial, transcendendo para o campo da antropologia. Nesse cenário, a educação estreitaria os laços do surdo com o seu contexto cultural.

Dada a importância da educação em sua essência, que lhe é atribuída à (re)construção da cultura surda, a necessidade de políticas educacionais adequadas urge no que diz respeito aos processos formativos do docente que se pretende formar para essa comunidade.

Segundo um aluno, cuja fala foi extraída do texto de Cromack (2004), tem-se o modelo profissional almejado, contudo, é oportuno ressaltar que a opinião não reflete o posicionamento da coletividade por si só, mas levanta indagações que merecem mais reflexões, principalmente no que tange ao profissional docente que se pretende formar:

[...] “a inclusão precisa uma escola própria para o surdo porque é mais fácil, tem professor surdo, aluno surdo, é o direito do surdo, já a outra a integração é uma união surdo-ouvinte, mas o surdo fica muito preocupado porque para o ouvinte é sempre mais fácil. Na minha opinião o ouvinte pode aprender a Libras e tem uma troca com o português, precisa de uma interação entre o surdo e o ouvinte, por exemplo, em uma escola própria para ouvintes, tem vários alunos ouvintes e dois surdos, mas o professor é ouvinte e vai virar para o lado, escrever no quadro e o aluno surdo não vai entender nada”. [...] (sujeito B, 26 anos, sexo masculino). (CROMACK, 2004, p. 74-75).

A presença do professor surdo, na perspectiva desse aluno, traria mais envolvimento e comprometimento com o valor cultural inserido na educação dos surdos, mesmo com a possibilidade de haver professores bilíngues. Sendo assim, deve haver

[...] uma discussão ontológica para que possam ser verdadeiramente compreendidos. Partindo de uma perspectiva dialética de compreensão do homem e de suas relações sociais, é possível apontar que a “identidade” pode ser compreendida como constituição do sujeito, desde que seu significado esteja na direção daquilo que se faz aberto e inacabado. Nesta perspectiva, a subjetividade é uma dimensão deste sujeito, assim como a objetividade que, a partir das relações vivenciadas, se faz construtora de experiências afetivas e reflexivas, capaz de produzir significados singulares e coletivos. (MAHEIRIE, 2002, p. 31).

A cultura tem enorme importância no processo de ensino e aprendizagem. A educação e a escola, segundo Ribeiro (1981), são as formas que se tem de transmitir a herança social de determinada comunidade. Ainda conforme o autor, a escola tem o poder de regular e moldar essa herança, mas não há aprendizagem se não houver educação intercambiada com a cultura. Nesse sentido, a Libras, referência maior da cultura surda, não pode se ausentar da educação surda e, em virtude disso, torna-se antagônico que a educação dessa comunidade no modelo inclusivo atual oferte a inclusão, mas entregue apenas a interação excludente dessa comunidade no ensino regular. Sem a devida atenção à Constituição Federal e à LDB/1996 no tocante à inclusão por parte do poder público, observa-se que tanto em escolas ditas especiais quanto em escolas ditas inclusivas o uso da língua materna dos surdos está sendo parcial ou integralmente negado a esses educandos tanto pelo corpo docente – sem a devida qualificação – quanto pelo corpo discente – por não compreender a língua de sinais.

Dessa forma, tanto a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, quanto o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, segundo Cromack (2004), não avançaram diante da necessidade de revisão do currículo do ensino básico quanto à questão da Libras como disciplina obrigatória na escola inclusiva. Um projeto²⁴ similar ao que foi exposto caminhou a passos lentos, desde 2012, no sentido de ser aprovado no Senado Federal, tendo como base o texto de autoria da então Senadora Ideli Salvatti (PT-SC), mas foi arquivado em 26 de abril de 2017, com a justificativa de inconstitucionalidade, o que remete novamente a Cromack (2004, p. 70):

Dentro do cenário econômico, político e cultural, o processo de construção de identidades sociais e culturais vem sofrendo uma série de conflitos,

²⁴ O texto teve origem no PLS 180/2004, “[...] para implementar essas medidas, o substitutivo altera os artigos 58 e 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 1996)” (KOSHIMIZU, 2012).

principalmente por parte dos grupos com identidades não reconhecidas socialmente, isto é, identidades discriminadas, marginalizadas ou oprimidas por setores dominantes ou elitizados da sociedade [...]. Isso faz com que essas pessoas busquem articulações de poder e de defesa dos seus direitos de cidadania através de movimentos autônomos, ou desvinculados do Estado.

É importante refletir sobre a inclusão como é praticada atualmente, pois ela pode se apresentar sob a forma de políticas afirmativas em convivência com interesses liberais e que acabam contribuindo para a reprodução socioeconômica do surdo. Tão danosas quanto esse tipo de inclusão são as políticas públicas que permeiam a formação docente para a minoria surda. Ao que parece a prática pedagógica, para Lima, Souza e Bruce (2013), se restringe basicamente ao assistencialismo, refutando o acesso do educando surdo a um ensino de qualidade. Diante da malha legislativa que compõe essas políticas, fica evidente o despreparo individual do docente que não se qualifica adequadamente para atuar na educação dos surdos. No entanto, a Lei nº 9.394/1996 assegura ser essa uma obrigação do poder público, cujo dever é desenvolver meios para que a qualificação docente exista e aconteça de fato. Dessa forma, é oportuno citar:

[...] os professores sem rumo para continuar o trabalho com esses alunos, ficam perdidos na sala de aula, o que demonstra a necessidade urgente de formação continuada para os mesmos no tocante à sensibilização, conscientização e conhecimento das reais capacidades desses sujeitos. [...] Autores como Freire (1997), Garcia (1999) e Candau (2002) apresentam uma discussão sobre a quem pertence a responsabilidade de oferecer a formação continuada e como esta deve ser realizada. [...] os cursos oferecidos aos professores nem sempre atendem às necessidades reais das escolas, visto que as propostas de formação demonstram-se alheias à motivação desses profissionais; as capacitações oferecidas muitas vezes são em formato de treinamento e não de apoio para a resolução dos problemas [...] os cursos oferecidos não têm continuidade; os professores, mesmo participando de capacitações, quase sempre mantêm-se isolados, sem apoio [...] os professores demonstram uma visão distorcida sobre o sentido dessa continuidade. Enquanto esta formação deve compreender um processo de desenvolvimento profissional atrelado aos fazeres, às realidades de trabalho, [...] é uma ação política, cultural, social e pedagógica, [...] pressupõe transformações múltiplas no sistema de ensino regular, que vão desde as adaptações de infraestrutura, a formação de professores. (LIMA; SOUZA; BRUCE, 2013, p. 383-385).

3.5 A importância da concepção política sobre a identidade e a cultura da comunidade surda para a formação de professores

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem mais de seis milhões de brasileiros com algum tipo de comprometimento auditivo; destes, mais de trezentos mil são surdos (IBGE, 2012).

Para entender as nuances da surdez e até que ponto essas concepções interferem na identidade do sujeito surdo, nas políticas educacionais que fazem referência ao assunto em questão e na formação de professores para surdos, se faz necessário transitar pelos diversos conceitos que norteiam o surdo e o deficiente auditivo. É válido lembrar que, segundo Strobel (2009), a maioria desses conceitos são formados por ouvintes e esses, embora engajados e membros da comunidade surda, tem uma visão parcial da realidade desse grupo.

Inicialmente, como já citado em páginas anteriores, a concepção de surdez parte de documentos do século XVI. O médico Girolamo Cardano (1501-1576), segundo Strobel (2009), foi o primeiro a conceituar a surdez, separando-a da incapacidade de aprendizado. Ele,

[...] médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que "... a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo." Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos. (STROBEL, 2009, p. 19).

Ao conceituar o povo surdo, Strobel (2009, p. 6) se aproxima do âmbito antropológico ao afirmar que esse "[...] é grupo de sujeitos surdos que tem costumes, história, tradições em comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades [...]".

Onde se enquadram, então, os deficientes auditivos? Para responder a essa questão pode-se tomar como referência Gagliardi e Barrella (1986), para quem os deficientes auditivos em maior ou menor grau de comprometimento da audição são aqueles que têm reações anormais aos estímulos sonoros e, por isso, ainda possuem a capacidade de ouvir sons e ruídos. No entanto, ambos os conceitos trazem arquitetura diferente: o primeiro se refere ao povo surdo e faz um posicionamento antropológico, mais precisamente no âmbito cultural, enquanto o segundo diz respeito a um conceito clínico.

A escolha conceitual não foi arbitrária; a proposta inicial é a de que haja uma reflexão diante do conceito de 'povo surdo' e 'deficientes auditivos'. A palavra 'povo' traz o sentido de coletividade, e, nele, o coletivo se refere à colaboração, à cooperação, e traça uma proposta cultural. Nesse contexto, Cromack (2004) contempla estruturas educacionais diferenciadas, próprias para a comunidade, que defendam, cultivem e transmitam a cultura para que ela se impregne e se fortaleça no grupo. Tal posicionamento se distancia do aspecto clínico e exige uma postura diferenciada do docente que se relaciona com a comunidade surda. Isso porque observa-se que a grande maioria dos docentes que se inserem nessa comunidade são ouvintes, portanto, devem ter bem definidos, em sua formação como profissional da educação, o posicionamento e as expectativas da comunidade a que servem.

O deficiente auditivo é levado, então, a outra realidade educacional, onde a deficiência se dá por não haver interação suficiente do indivíduo com o mundo audível, uma vez que ele, embora escute, pode ter sua fala comprometida por não ouvir de forma satisfatória. Ademais, dependendo do nível de comprometimento auditivo, o indivíduo pode não conseguir se expressar de forma oral. Nesse sentido, segundo Silva, Pereira e Zanolli (2007), a deficiência auditiva se equipara ao surdo propriamente dito. Sendo assim, diante do exposto neste parágrafo, onde estaria a diferença entre o surdo e o deficiente auditivo profundo?

Muitas vezes, o sujeito surdo transita entre essas duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade se constitui com a consciência de ser definitivamente diferente por necessitar de recursos completamente visuais. Essa oscilação entre os surdos e os ouvintes faz com que o sujeito surdo constitua, por vezes, sua identidade de forma fragmentada. (CROMACK, 2004, p. 69).

Dessa forma, é estabelecida a diferença entre o aluno surdo e o aluno com deficiência auditiva, pois este último não tem sua identidade formada e se manifesta de forma isolada; geralmente carregando consigo o estigma de "incapaz". Em virtude disso, segundo Marques (2017), a inclusão deve ser tratada como proposta pelo Plano Nacional de Educação, levando ao aluno surdo propriamente dito e ao deficiente auditivo o acesso à Libras, em escolas inclusivas ou especiais devidamente preparadas, com professores capacitados, bilíngues e habilitados para lidar com a diversidade (BRASIL, 2014). No entanto, o obstáculo está em capacitar esse

profissional docente como determina a lei e, conseqüentemente, ofertar uma educação bilíngue de qualidade.

Ainda segundo a autora, deve-se, portanto, discutir e propor mudanças na disciplina de Libras dos cursos de licenciatura, já que há a necessidade de aprofundar-se no âmbito da cultura e da identidade surda, bem como da influência destes no processo de ensino-aprendizagem ofertado aos alunos surdos, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, oferecendo e promovendo “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” para todos (BRASIL, 1988).

Para Marques (2017), a formação do professor no modelo atual não consegue suprir a demanda por uma educação para surdos de qualidade. Logo, pode-se novamente tomar o raciocínio de Ball e Mainardes (2011) ao se fazer uma análise das políticas educacionais e da influência dessas políticas na formação profissional. Não se pode ignorar que tais políticas refletem o modelo neoliberal que impregna as políticas educacionais brasileiras, fazendo com que questões importantes sejam levadas a segundo plano.

De acordo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, parágrafo único: “Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2005).

Volta-se, então, ao conceito clínico da surdez. Conforme Francelin, Motti e Morita (2010), a deficiência auditiva pode ser dividida em leve-leve, leve-moderada, leve-severa, leve-profunda, moderada-moderada, moderada-profunda, severa-severa, profunda-profunda e, por fim, bilateral, que pode ser subdividida em moderada-normal, severa-normal e profunda-normal. Para esses autores, as nuances da deficiência auditiva, além de implicações educacionais, podem levar o aluno ao isolamento social, inclusive no ambiente familiar. Em razão disso, não se pode negar a importância do conceito clínico na abordagem pedagógica desse aluno e o professor e a escola devem ter a capacidade de romper as fronteiras clínicas e trilhar caminhos mais humanos no sentido de educar esse aluno como de fato é de direito. Para tanto, esses profissionais e o grupo gestor das escolas devem estar amparados e orientados por dispositivos legais condizentes. Marques (2017) afirma que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva caminha nessa direção, mas ainda há muito que se avançar no sentido de dar condições para uma qualificação adequada e de qualidade social ao profissional docente.

De acordo com Perlin (2005), o conceito de surdez se aprofunda em complexidade quando são levados em conta o sujeito, o ambiente onde ele está inserido e a percepção que faz de si mesmo. Dessa forma, o sujeito surdo ou deficiente auditivo pode ser híbrido ao transitar entre a língua oral e a língua de sinais. Este último, no entanto, tem ou teve contato com o mundo audível.

Surdos em transição é uma denominação do autor para o surdo profundo que por anos viveu sob o domínio hegemônico da língua oral e, posteriormente, passa a interagir com a comunidade surda. Perlin (2005) afirma que o indivíduo em transição assume novas posturas e um novo olhar sobre si mesmo; ainda, explica que tal situação é muito comum, pois grande parte dos surdos são provenientes de famílias de ouvintes.

Por fim, Perlin (2005) define o surdo que se distancia da comunidade surda e se subjugava à dominação ouvintista²⁵ como de identidade incompleta. A ele lhe resta a inércia diante das lutas políticas e a trajetória de conquistas da comunidade surda. A apatia construída no contexto familiar e reafirmada na educação básica leva o indivíduo ao estigma de incapaz e às políticas afirmativas no sentido de amparo e protecionismo.

Nesse contexto, a importância do docente amplia-se exponencialmente quando lhe é dada a formação adequada para trabalhar com esse aluno. Sendo assim, afirmar que a educação inclusiva nos moldes atuais é a forma mais democrática de educar a população não reflete a realidade do educando surdo no contexto atual e muito menos da qualificação profissional docente para esse público. Isso porque é sabido que as características, as deficiências e as necessidades especiais dos alunos não se encerram somente na surdez. Há, então, uma urgência de multiprofissionais especializados e de um projeto político pedagógico escolar arrojado, que contemplem não somente esse grupo de discentes, mas toda a comunidade escolar. Acima de tudo, são necessárias políticas educacionais capazes de viabilizar essas adequações, solucionando o problema, e não o causando.

A observância na mudança das práticas pedagógicas do professor e o direcionamento da escola em uma nova concepção de educação não são ações isoladas e arbitrárias, e sim frutos de políticas adequadas e sérias, capazes de mudar paradigmas e antigas concepções. Nesse sentido, analisar somente o ambiente

²⁵ Para Martins e Klein (2012), o termo ouvintista se refere ao mundo dos ouvintes, ou seja, dos que ouvem (famílias e sociedade em geral).

escolar, sem observar as políticas educacionais, pode levar a erros, como afirma Ozga (1980, p. 360 *apud* BALL; MAINARDES, 2011, p. 56):

“[...] há, talvez, o perigo de estarmos indo longe demais em uma única direção, encorajados pelo clima para nos mantermos afastados das agendas que focalizam a teorização do papel do Estado na educação, preocupados em acumular descrições, sem pensar o suficiente na natureza do objeto a ser descrito” [...] isso levará a uma situação na qual “[...] continuaremos a desmontar e descrever todas as partes da engrenagem sem sermos capazes de explicar como ela funciona ou para que serve”.

O Brasil, a partir de 1994, com a Declaração de Salamanca, fez a opção pela educação inclusiva. Conforme Lima, Souza e Bruce (2013), a educação inclusiva tem como objetivo atender a todos, independentemente das características e deficiências apresentadas. Dessa maneira,

[...] educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, numa linha de tempo, têm sido definidos segundo os interesses da classe dominante, motivados pela concepção de homem, de sociedade e do próprio processo educativo que a ela interessa, especialmente quando capitalista, como ocorre no Brasil, onde o que vale é a competência e a produtividade. Os vários movimentos nacionais e internacionais têm gerado importantes diretrizes norteadoras das políticas educacionais [...]. (LIMA; SOUZA; BRUCE, 2013, p. 383).

Deve-se, no entanto, de acordo com Sampaio, Santos e Mesquita (2002), levar em consideração o modelo econômico vigente no País e ficar atentos para que a inclusão nos termos legais não se subverta em mera interação entre alunos com necessidades especiais e professores mal qualificados, em nome da economia de recursos, fugindo, assim, do real objetivo da inclusão, que é o de dar condições para que os diferentes tenham acesso à educação como fonte de conhecimento em nível de equidade com os demais. Assim, conforme a Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu art. 2º, os “sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. (BRASIL, 2001). Em seu art. 7º, afirma que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais” deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 2001). De acordo com Lima, Souza e Bruce (2013), nessa perspectiva é muito importante que haja uma mudança significativa na prática pedagógica do

docente e também na compreensão do termo 'educação' e do seu papel diante da sociedade.

3.6 Escolas especiais no Brasil: entre o público e o privado e a responsabilização da formação docente

Outra prática liberal habitual no Brasil é a terceirização do ensino especial. Segundo Mazotta (2011), as escolas especiais no Brasil só vieram a contar com políticas de adequação na segunda metade do século 20. Até então, apesar de existirem, elas eram, em sua maioria, fruto da iniciativa privada: embora boa parte já contasse com recursos públicos, não havia iniciativas do Estado em forma de políticas norteadoras para esse tipo de ensino. Ao contrário do que se imagina, a educação no Brasil não teve sua origem em instituições públicas. A primeira escola brasileira era uma instituição privada e administrada pela Igreja Católica. As escolas confessionais eram uma realidade bem acentuada no País e mudanças nesse sentido só ocorreram na primeira metade do século XIX

No Brasil, o ensino especial foi historicamente estruturado em ambientes privados, boa parte sendo de caráter filantrópico, pois, de acordo com Meletti (2014), o Estado sempre teve predileção pelo apoio financeiro a esse tipo de instituição. A autora menciona que as escolas especializadas concentram alunos que apresentam especificidades bem acentuadas; alunos com pequenas deficiências e especificidades menos complexas estão inseridos na escola comum.

Apesar de o Brasil ter optado pelo caminho da inclusão desde a década de 1990, Meletti (2014) afirma que a matrícula em instituições especiais, nesse período, estava em torno de 1% e o crescimento continuou ascendente, chegando a quase 1,5% uma década depois. Porém, observa-se que a partir do início do novo século, as matrículas em instituições inclusivas cresceram expressivamente, girando em torno de 15% até 2015 (Gráfico 1).

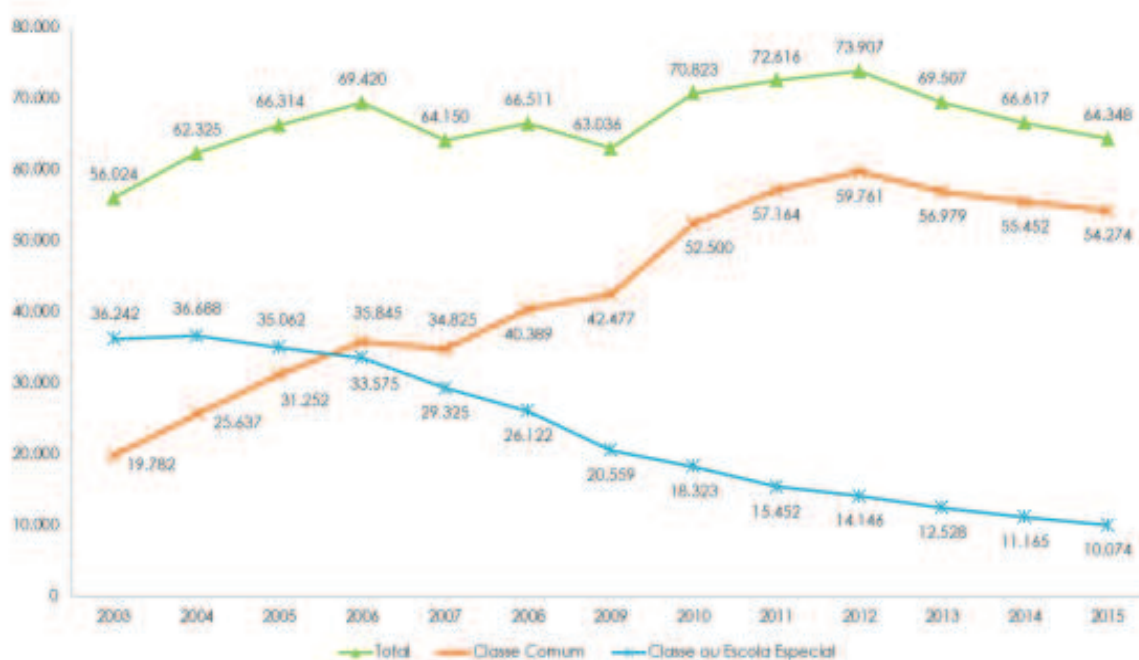


Gráfico 1 – Evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na educação básica
Fonte: Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016, p. 404)

A manutenção das instituições especiais se deve, de acordo com Mazzotta (2011), em sua maioria, à parceria público-privada. Isso significa que há presença de recursos públicos. A LDB de 1961, em seu art. 89, já enfatizava o comprometimento do Estado com organizações privadas em sistema de cooperação técnica e financeira. Já na Lei nº 5.692, de 1971, a educação especial começou a ser tratada como parte do ensino público regular, conforme Mazzota (2011).

Em 1986, o Cenesp edita a Portaria nº 69, definindo o que é Educação Especial e a quem ela se destina, o que facilita o encaminhamento de apoio técnico e financeiro às instituições públicas e em parcerias público-privadas. Segundo Mazzotta (2011, p. 81), foi nessa época que surgiu o termo “educando com necessidades especiais”.

Para Mazzotta (2011), foi por intermédio do extinto Cenesp que a transferência de recursos a instituições privadas se fez para, dentre outros compromissos, a formação docente para a Educação Especial, oferecida por meio de seminários, encontros e congressos.

Na Constituição de 1988, no Capítulo III, art. 213, tem-se que “[o]s recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei [...]” (BRASIL, 1988). Nesse caso, estabelece-se o compromisso do Estado com o privado, o que pode, segundo Mazzotta (2011), levar ao sucateamento e à extinção da escola especial

pública. Historicamente, os aportes financeiros para a iniciativa privada de cunho assistencial foram sempre bem volumosos. A expressividade das instituições privadas é, hoje, uma realidade e não cabe macular seu papel, tampouco seu valor social para o País, mas é essencial que se leve em consideração o risco de extinção que a educação especial pública corre ao se canalizarem investimentos ao setor privado. Isso pode ser traduzido pela inviabilização de sua expansão, seja na formação do corpo docente especializado, seja em estrutura física de atendimento público ou em outros serviços especializados.

É no mínimo contraditório um país que optou pela educação inclusiva, seguindo o que foi preconizado pela Convenção de Salamanca, em 1994, ser ele mesmo um dos maiores financiadores da educação especial. Em entrevista concedida pela gerente de ensino especial da Seduce-GO na época, a Sr.^a Lorena Resende, à Tribuna do Planalto, em 9 de janeiro de 2016,²⁶ ela afirma que “a educação para alunos especiais não pode ser feita de forma isolada, separadamente. Precisa existir interação com alunos que não portam deficiência”.

Se a retórica vai na contramão do que é praticado, é plausível que se tenha em mente fatores políticos, sociais e econômicos que subjagam a manutenção do ensino especial brasileiro. É bom salientar que em nenhum momento esta pesquisa visa defender ou diminuir qualquer que seja o sistema de ensino que abarque a educação de surdos, pois tanto o ensino especial como o ensino inclusivo se revelam potenciais formas de educar surdos ou qualquer outro educando que apresente características e especificidades que demandam esse tipo de educação. O foco, no entanto, se debruça sobre a formação docente para alunos surdos.

A importância da abordagem tanto no que se refere à educação inclusiva quanto à educação especial reside no fato de que ambas constituem ambientes do profissional em foco e, ao que parece, as políticas formativas que o norteiam apresentam particularidades principalmente caso se analise o ambiente escolar onde são aplicadas tais políticas. A exemplo das instituições em parceria público-privada que, de acordo com Moraes (2011), contam, em alguns casos, com recursos próprios para a formação e a qualificação do seu profissional, enquanto a escola pública inclusiva é aparentemente desabastecida de recursos nesse sentido. Como, então, um sistema de ensino veementemente defendido pelo Estado é de certa forma

²⁶ Disponível em: <http://tribunadoplanalto.com.br/2016/01/09/educacao-especial-avanca-em-goias/>. Acesso em: 21 ago. 2017.

prejudicado pela existência de outro que, à primeira vista, não é visto com o mesmo interesse pelo poder público?

Ainda segundo Moraes (2011), a simbiose estabelecida entre o público e o privado é tamanha que fica quase impossível para o cidadão comum identificar onde termina um e começa o outro ou vice-versa. As organizações da sociedade civil, conforme a autora (associações, igrejas, etc.), podem ser consideradas setores do privado e, ao estabelecerem relações com o setor educativo sem finalidade lucrativa, podem receber o *status* de entidades filantrópicas reconhecidas legalmente pelo poder público. Para Cunha (2013), a Constituição de 1988, em seu art. 209, garante à iniciativa privada a possibilidade de investimentos no setor educativo. Cabe aqui citar: “[...] o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: 1 - cumprimento das normas gerais da educação nacional; 2 - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público.” (BRASIL, 1999).

De posse, então, dessas informações pode-se começar a responder à pergunta lançada nos parágrafos anteriores. A princípio, a educação é uma “prática social” (DOURADO; BUENO, 2001, p. 1), porém, conforme os autores, ela é mais do que uma “prática social”, se tornando uma arena de disputas por hegemonia. Dessa maneira, o Estado, no contexto educativo, enquanto defensor do público, se vê na linha de frente entre as disputas por poder de alguns segmentos da sociedade. A partir dos interesses de determinado segmento social, ele, antes defensor do público, passa então a categorizá-lo de acordo com a conveniência de alguns:

No campo das políticas sociais e, particularmente, na arena das políticas educacionais e de seus desdobramentos efetivos, a relação público-privado assume contornos mais complexos, no interior dos quais a análise da natureza e do caráter das experiências esboça cenários ambíguos. Desse modo, o embate público privado, ao adjetivar instituições escolares, das quais se pretendem especificar funções, características e relações com o estado, parece travar-se por uma luta por legitimidade e significância que pode encaminhar um processo de desqualificação ou, paradoxalmente, a apropriação de traços qualitativos de um e de outro, valorizados em função do momento vivido e dos interesses e tendências predominantes. (DOURADO; BUENO, 2001, p. 3).

Para Moraes (2011, p. 3465),

[a] omissão do Estado no caso da educação [...] revela por um lado, na situação precária do atendimento público [...] e, por outro, no favorecimento da expansão das instituições filantrópicas. Essas instituições a tal ponto influenciam os discursos oficiais que chegam a confundir-se com o próprio

atendimento “público aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços [...]”.

A apropriação da educação por setores privados, comumente praticada nos sistemas educacionais brasileiros, notadamente quando se trata de educação especial, revela-se, no entender de Dourado e Bueno (2001), com objetivos mais significativos do que apenas ‘educar’, transitando por disputas de poder e avançando no sentido de legitimação de determinados segmentos da sociedade através do aliciamento político no âmbito legislativo. Pode-se então analisar o que foi escrito colocando como exemplo a seguinte citação:

Quanto à APAE, chamou a atenção principalmente a diversidade de fontes de recursos públicos, sendo que o PDDE, mesmo repassando mais recursos para essas escolas do que para as públicas, ainda assim foi responsável por apenas 4% do total de recursos públicos recebidos em 2003. Outro aspecto a ressaltar é que, apesar de ser uma instituição proveniente da organização da sociedade, a gestão é totalmente centralizada. Assim como a destinação dos recursos. Não encontramos na pesquisa nenhum vestígio de gestão democrática na Instituição [...]. (PERONI; ADRIÃO, 2007, p. 146 *apud* MORAES, 2011, p. 3468).

Para finalizar a discussão sobre os recursos financeiros destinados às escolas especiais, mesmo na contramão do acordado na Convenção de Salamanca, em 1994, toma-se um trecho do texto de Moraes (2011, p. 3467-3468):

[...] as entidades filantrópicas captam recursos do governo federal por meio de financiamento de projetos que são encaminhados para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com as ações de cada programa e pelo sistema de convênios (SICONV) do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão do Governo Federal [...] “as escolas privadas que atendem Educação Especial recebem mais recursos do PDDE do que as públicas”.

De acordo com Montaño (2003), a fusão entre o público e o privado é um fenômeno neoliberal e essa relação intrínseca é denominada de ‘terceiro setor’. Para o autor (2003, p. 45-46), o termo se refere ao “conjunto de entidades públicas não estatais, mas regido pelo direito civil privado”. De acordo com Oliveira (2003), essa expressão surgiu nos Estados Unidos por volta dos anos 1970, sendo o nome atribuído às empresas de cunho privado que possuem finalidade pública.

Para que se possa entender o termo ‘terceiro setor’, se faz necessário discorrer sobre o primeiro e o segundo setor. Fernandes (1997) explica que o primeiro é caracterizado pelo poder público e tem como responsabilidade a administração dos

bens públicos em prol do bem-estar da comunidade. O segundo, representado pelas empresas privadas, em tese está voltado para o lucro e para o universo particular de determinado grupo (proprietários, sócios e investidores).

No Brasil, de acordo com o autor, o terceiro setor é representado por uma diversidade de segmentos. É uma prática histórica, tendo como exemplo a igreja católica, presença marcante desde o Brasil Colônia. A instituição já detinha, naquela época, enorme poder em vários segmentos públicos, tais como escolas e hospitais. O traço característico das instituições pertencentes ao terceiro setor é a administração privada, porém, o modelo de negócio volta-se para o interesse público, geralmente com a oferta de serviços gratuitos à população.

Para Montañó (2003), os interesses particulares do privado não desaparecem com esse tipo de organização e, ao estabelecer parcerias com o poder público, buscam uma infinidade de objetivos que estão além das questões morais, éticas e sociais. Esses fins vão desde o reconhecimento e a legitimação de determinadas minorias, passam por questões ideológicas e, em alguns casos, avançam no sentido de se beneficiarem financeiramente dos recursos públicos.

Trazer o terceiro setor para esta pesquisa se faz importante, pois o ambiente da pesquisa é uma instituição educacional privada e organizada no formato de associação. De acordo com Garcia (2010), as associações são entidades que, apesar de privadas, trabalham em defesa dos interesses de determinados grupos sociais (minorias).

Com relação à formação de professores para a minoria surda, Mazzotta (2011) contempla fatores históricos que evidenciam as iniciativas de cunho privado na formação de docentes para esse público. O autor as aponta como as mais importantes para a consolidação desse tipo de educação no País e esclarece que as iniciativas públicas não eram espontâneas e isoladas, contando, boa parte das vezes, com setores específicos da sociedade civil.

Quanto à formação profissional, de acordo com Mazzotta (2011), torna-se mais facilitada quando esses docentes estão à disposição do setor privado em cooperação técnica entre Estado e Instituição, pois a eles são ofertados cursos e treinamentos tanto por parte do poder público quanto por parte da esfera privada. Isso não acontece na escola pública.

Em Goiás, as parcerias público-privadas são responsáveis por grande parte das escolas especiais estaduais e o estado se incumba da parte técnica. A forma mais

comum de cooperação técnica praticada nessa unidade federativa é a destinação de recursos humanos estatais (professores, instrutores, intérpretes administrativos, gestores, etc.). Entretanto, quando se trata de qualificação docente para essa finalidade, de acordo com a Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006, em seu art. 12, tem-se que “para assegurar o atendimento educacional especializado, os estabelecimentos devem prever e prover [...] apoio docente especializado, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar obedecida a legislação pertinente” (GOIÁS, 2006).

De acordo com a gerência de ensino especial de Goiás, o estado possui 33 escolas com atendimento especializado e, destas, 10 são totalmente públicas, as demais são regidas pelo sistema de cooperação público-privado. É evidente a predileção pela parceria público-privada quando se trata de ensino especial. Nesse sentido, como já anunciado em parágrafo anterior, Goiás tem como contrapartida, nas relações com as entidades civis parceiras, a destinação de recursos humanos, mas a qualificação desses profissionais seria de corresponsabilidade de ambos.

A resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006, em seu art. 12, obriga a instituição a constituir, em seu quadro, professores especializados (GOIÁS, 2006). A contradição parte do pressuposto de que é responsabilidade do estado o fornecimento de professores, mas a especialização fica a cargo do estabelecimento.

Cabe aqui, então, citar um trecho das diretrizes operacionais da Seduce-GO para os anos de 2016 e 2017:

A educação especial é concebida como uma das modalidades da Educação Nacional que perpassa o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. É oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e demais necessidades especiais transitórias e/ou permanentes, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação cidadã (Resolução CEE n.º 7, de 15 de dezembro de 2006). Nesse sentido, por meio do Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (Peedi), a Gerência de Ensino Especial, em parceria com os outros departamentos de ensino da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, as Subsecretarias Regionais de Educação (SREs), as Unidades de Suporte Pedagógico e as Unidades Educacionais de Educação Básica, coordena a ação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas comuns junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais, bem como as ações referentes ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para tanto, a Gerência conta com uma Rede de Apoio à Inclusão (REAI) composta pela Equipe Multiprofissional (Assistente Social, Fonoaudiólogo e Psicólogo), Intérprete de Libras, Instrutor de Braille, Instrutor de Libras, Professor de AEE,

Profissional de Apoio à Inclusão e Profissional de Apoio Administrativo de Higienização. E ainda, com os Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs) e quatro Núcleos de atendimento aos [...] profissionais da rede pública, a saber [...] Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). (GOIÁS, 2016, p. 65-66).

Embora as diretrizes operacionais da Seduce-GO para os anos de 2016 e 2017 contemplem a formação continuada tanto para docentes quanto para gestores, pouco acrescenta à formação continuada de docentes atuantes no ensino especial, dando mais ênfase às habilitações já existentes das equipes multiprofissionais. Atribuem a formação profissional dos docentes atuantes no Ensino Especial para surdos ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento a Pessoas com Surdez (CAS), mas não menciona mecanismos para que tal formação seja de fato neles realizada. Aparentemente, deixa vago o cargo do docente, do grupo gestor e da instituição a busca por essa formação.

Sendo assim, para finalizar este capítulo, faz-se uso do entendimento de Dourado e Bueno (2001), para quem entre o público e o privado nota-se uma minimização da responsabilidade do estado de Goiás com a formação docente em nome de uma aparente eficiência e qualidade. Essa desobrigação com a qualificação profissional evidencia o posicionamento das políticas formativas e o caráter de Estado mínimo no contexto neoliberal, reposicionando o conceito do que é público e de obrigação estatal.

Esse entendimento sobre a relação 'público e privado' se faz necessário, pois a instituição pesquisada é de cunho privado, mas mantém convênio com o estado de Goiás, que destina à instituição recursos humanos (professores e administrativos), configurando, dessa forma, a gratuidade e o aspecto público dos serviços educativos ofertados pela instituição.

CAPÍTULO 4

O ESTUDO DE CASO EM GOIÁS: MÉTODO, PROCEDIMENTO METODOLÓGICO, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir o método e o procedimento metodológico selecionados para a realização desta pesquisa, assim como estabelecer análises entre as políticas educacionais do País e do estado de Goiás e o instituído no interior de uma escola especial com relação à formação docente para surdos, constituindo relações entre o Projeto Pedagógico (PP) da instituição com a legislação educacional vigente e com a análise do material empírico coletado.

4.1 O método

O caminho percorrido rumo ao conhecimento é complexo. Dessa forma, parte-se da premissa de que o conhecimento histórico é fundamental para que se possa entender o movimento das ciências sociais. Neves e Costa (2012) discorrem sobre o uso da derivação das palavras gregas ‘procurar e investigar’, trazidas pelo termo ‘história’ em sua raiz. É nesse sentido que o transitar pelas passagens da história da formação de professores conduz ao entendimento da dinâmica da construção e/ou desconstrução do objeto em estudo.

As transformações políticas e sociais são ações humanas fundamentais para a compreensão dos processos de formação docente para surdos. Essa ação, intencional, objetiva, dinâmica e mutável, geralmente vem ao encontro dos interesses de determinada parcela da sociedade. Gadotti (1995), ao se referir à formação de professores, afirma que aonde antes havia certezas sobre o que era importante na educação hoje existem dúvidas. O autor faz duras críticas ao papel ideológico da educação e assegura que este vem mudando conforme a conveniência de alguns.

Ao fazer o levantamento histórico notou-se que produzir e transformar o mundo real não é uma ação humana inconsciente. Segundo Gadotti (1995), não é a consciência que determina o homem, mas sim suas ações como ser social. Portanto, ainda conforme o autor, não é por meio da consciência humana que se constrói o sujeito, e sim o próprio sujeito que constrói a si mesmo por seu trabalho, sua vida material. Ademais, explica que a dialética de Marx, nesse sentido, não está no mundo das ideias e do espírito, mas na matéria. Sendo assim:

O materialismo dialético [...] fundou na história do pensamento uma ontologia ancorada em bases de uma dialética eminentemente histórica, que redimensionou um conjunto de questões concernentes à relação do homem com sua história, do homem consigo mesmo. [...] O homem se recusa como um ser apenas determinado na/pela história, mas como transformador da história, sendo a práxis, a forma por excelência desta relação. (ALVES, 2010, p. 2).

Para Cabral (2009), a práxis propõe a reflexão sobre as problemáticas existenciais do homem diante de suas ações reais e da estreita relação com o conhecimento e com a consciência humana. Esta, por sua vez, privilégio dos homens, leva à negação em suas relações de autonomia com o mundo material. Segundo Alves (2010, p. 6), a práxis, para Marx, se opõe ao ‘trabalho’, sendo este muitas vezes uma atividade prática alienada não pertencente ao seu executor e práxis a “atividade livre” e “criativa”, que transforma a natureza e a si mesmo.

Para Kosik (1969), a práxis é o maior conceito do materialismo por ser a unidade entre teoria e prática e a revelação da natureza do ser, da existência e da própria realidade. Logo, o homem é um ser criativo e, como tal, não se encerra em sua sociabilização, estando aberto à compreensão de si mesmo por meio da práxis. No entanto, o autor faz crítica à práxis utilitarista por não ser transformadora, mas manipuladora. Além disso, não representa a compreensão da realidade e é alienada e não criativa ao separar o trabalho da criação e navegar em direção ao senso comum

Uma base conceitual importante dada ao método em questão é o distanciamento do mundo das ‘ideias’ e das ‘subjetividades’. Não se pretende eliminá-los por completo no entendimento do mundo real, mas sim manter o foco no objeto que deve ser, conforme Alves (2010, p. 2), um “fenômeno externo”. Dessa forma, o trabalho se limitará “a comparar, a confrontar um fato, não com uma ideia, mas com outro fato” (Marx, 1989, p. 14 *apud* ALVES, 2010, p. 2).

Ainda de acordo com Alves (2010), é, portanto, o mundo material que condiciona a vida social, política e espiritual do homem e, nesse contexto, as dificuldades e as crises ocorridas no modo de produção humano não podem ser vistas de forma neutra e natural, mas sim observadas em função das lutas de classes por hegemonia. A ‘crise’ entre as relações humanas, para o autor, é o que se faz relevante no estudo histórico, e não o progresso humano.

Faz-se importante, então, compreender a historicidade porque:

[...] a pesquisa deve dominar a matéria até o detalhe; analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto. Quando se consegue isto [...] a vida da matéria se reflete no plano ideal [...]. (ALVES, 2010, p. 5).

Para Severino (2000), a construção do conhecimento passa pela dimensão epistemológica, metodológica e técnica. Para tanto, de início deve haver a análise crítica, descobrindo as razões pelas quais o real se mostra com determinado valor ao nosso pensamento e essa descoberta é o resultado dessa análise. É assim que se conhece a realidade.

Ao se conhecer a realidade deve-se estabelecer relações entre os fatos, não os analisando isoladamente. De acordo com Wachowicz (2001), análises isoladas incorrem no risco de se obter conhecimento estático. Segundo a autora (2001, p. 3):

[...] nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança.

Assim, entende-se que o trabalho docente é concreto na realidade da escola e, ao estabelecer uma criticidade dessa atividade tem-se, então, uma característica do método dialético, isto é, a “contextualização do problema da pesquisa.” (WACHOWICZ, 2001, p. 3). Por consequência, a contextualização remete ao materialismo histórico, pois advém de perguntas simples como “quando?”, “onde?” e “por quê?”.

Contextualizar o objeto de estudo, para Wachowicz (2001), não significa tomá-lo apenas como totalidade, mas sim considerar sua historicidade e as tensões relativas ao objeto. Com esses cuidados básicos caminha-se para a dialética, que, segundo a autora (2001, p. 5), “é uma concepção que tem nessas categorias metodológicas as suas leis principais: a contradição, a totalidade, a historicidade”.

Por fim, tendo a formação de professor para surdos como objeto da pesquisa, houve a necessidade de estabelecer sua relação histórica com a política e com as transformações sociais, bem como as relações entre o trabalho docente e a realidade concreta, se distanciando, portanto, do abstrato. É a “reapropriação do real que pretende o método dialético na pesquisa” (WACHOWICZ, 2001, p. 6). Já a

historicidade parte da 'intencionalidade da pesquisa', a qual pretende oferecer condições para se propor uma transformação da realidade.

4.2 Procedimentos metodológicos

Foi realizado, inicialmente, um levantamento bibliográfico, seguindo critérios de seleção como a natureza da fonte pesquisada, a pertinência do conteúdo à pesquisa e o caminho epistemológico do material acolhido. Conforme Galvão (2010, p. 1), tem-se que, a respeito da finalidade do levantamento bibliográfico para a pesquisa científica,

[...] realizar um levantamento bibliográfico é se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência.

Vários instrumentos de pesquisa podem ser utilizados durante o levantamento do material bibliográfico a fim de contribuir para a redução do tempo de procura, bem como viabilizar a detenção de um maior número de material disponível para pesquisa, entre eles a Internet. Para Galvão (2010), os meios digitais devem ser utilizados com cuidado, com o intuito de buscar a veracidade e a confiabilidades das fontes de informações.

Para que a construção do conhecimento se estabeleça como 'constituição do saber' e oferte ao leitor ou a quem se interessar algo novo, ainda não desvelado e não meramente reprodutivo, de acordo com Galvão (2010), há também a necessidade de aprofundamento literário, fazendo uso de livros que referenciem o objeto de estudo. Sendo assim, esta pesquisa tem o respaldo de um considerável acervo bibliográfico, que lhe confere qualidade científica e confiabilidade. A delimitação do material gráfico seguiu os mesmos preceitos do recurso citado anteriormente, isto é, relevância científica, pertinência do assunto e confiabilidade da fonte.

É sabido que o assunto não se esgota diante da delimitação da bibliografia a ser explorada e que, ao fazer uso de um maior número de material bibliográfico,

menores serão as chances de reprodução, conforme bem explica Galvão (2010). Entretanto, nesse cenário talvez o tempo se torne um fator limitante. A delimitação se faz, então, necessária, pois dessa forma a análise exigirá do pesquisador parâmetros para que não se encante excessivamente com o acervo bibliográfico existente, incorrendo no risco de não concluir seu trabalho em tempo hábil, fato que lhe trará prejuízos pessoais, científicos e sociais.

De posse do material bibliográfico, o próximo passo foi sistematizá-lo:

No levantamento bibliográfico, que é uma importante fase da pesquisa, são utilizados recursos e ferramentas formais e informais para o registro das informações coletadas. Uma ferramenta formal e convencionalmente adotada nesta etapa é a ficha [...]. Neste contexto, pensando em recursos que auxiliem e facilitem de forma organizada a condução do levantamento bibliográfico ou referencial bibliográfico é que foi implementada a ferramenta [...] para Sistematização de Material Bibliográfico. (TERRA *et al.*, 2011, p. 2).

Nesse contexto, a sistematização se faz um recurso importante, pois facilita a organização do levantamento bibliográfico por assunto, evitando fugas involuntárias ao tema.

Seguindo o raciocínio de Chizzotti (2014), os preceitos metodológicos aqui trabalhados também não objetivam a neutralidade científica, mas vislumbram garantir o compromisso com a transformação social. Dessa forma, o trabalho engendra forma qualitativa.

Ao estabelecer o compromisso em investigar a formação profissional do professor de surdos pode-se estabelecer “um processo indutivo que se inicia com os dados particulares, ou empíricos, e atinge noções mais gerais.” (CHIZZOTTI, 2014, p. 39). Essas noções implicam as políticas de formação de docentes para surdos no âmbito Federal e estadual. Desse modo, os investigadores qualitativos devem frequentar

[...] os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 46).

Ao relacionar as políticas públicas educacionais com o instituído no interior de uma instituição educacional especial, por sua especificidade, bem como pelas dificuldades em agrupar elementos capazes de refletir a problemática, trouxe a

necessidade de delimitar o ambiente que foi fonte de informações. Isso levou ao estabelecimento de critérios para a escolha do local da coleta de dados. A relevância se fez por ser a única escola especial gratuita voltada para surdos do estado de Goiás, pela quantidade de professores de surdos ali presentes, pelo público desses professores e pela metodologia educacional da instituição. Segundo Minayo (2012), essas são ‘etapas simples’ da pesquisa qualitativa e a dialética se faz diante das dificuldades em tratar as informações do ambiente empírico.

As dificuldades se traduzem nos recursos utilizados, uma vez que “[...] a resposta ao objeto depende das perguntas, dos instrumentos e das estratégias utilizadas na coleta dos dados” (MINAYO, 2012, p. 622). Mais do que uma resposta, contudo, a pesquisa busca entender a dinâmica formativa do professor de surdos até sua produção material como tal, subordinada às legislações federais e do estado de Goiás. Para tanto, foram utilizados procedimentos qualitativos, como entrevistas e questionários semiestruturados, instrumentos indispensáveis à pesquisa, de acordo com Bogdan e Biklen (1994).

Ao contemplar o local de estudos (a instituição de ensino de surdos conveniada com o estado de Goiás), tornou-se viável a opção pelo estudo de uma única unidade de ensino especializado em surdez. Isso acabou corroborando para o caráter qualitativo da pesquisa. Dessa forma, tem-se que “[o] estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas a escolha de um objeto a ser estudado” (STAKE, 1994, p. 236 *apud* ANDRÉ, 2013, p. 97). Para Godoy (1995, p. 25), “[o] estudo de caso [...] [é um] tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

Embora a formação profissional do docente se organize nas políticas de Estado, seus reflexos ou a ausência deles são percebidos nas unidades educacionais, na materialidade dos trabalhos docentes, e influenciam diretamente no contexto institucional. Ao estreitar o contato com a realidade vivenciada é possível se analisar o conjunto em que o ‘real’ – nesse caso, a formação docente – se aplica ao cotidiano do ensino especial para surdos. Logo,

[...] é uma forma de fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza múltiplas fontes de evidência. (YIN, 1989, p. 23 *apud* GODOY, 1995, p. 25).

Fazendo parte deste ‘contexto institucional real’, tem-se então que a qualificação profissional do docente não é uma obra divina e nem mágica e muito menos uma ação individual e isolada, estando intrinsecamente ligada às leis (ou à ausência delas) que regem a formação profissional. Para o bem ou para o mal, os profissionais que se encontram lotados em uma unidade educacional tem sua formação atrelada, de acordo com Borges (2013), à dinâmica da legislação e à administração pública dentro da educação.

Assim, o primeiro passo da pesquisa de campo se faz, então, pela escolha da instituição, respaldada “por representar um caso típico” (GODOY, 1995, p. 26). Para André (2013, p. 98), um

[...] estudo de caso instrumental é aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar. Pode-se escolher uma escola qualquer que vai ser a base para investigar como essa política é apropriada pelos atores escolares.

Para Alves-Mazzotti (2006), a concepção de estudo de caso como metodologia de escolha – na qual, ao se tomar uma escola ou uma sala de aula como objeto de estudo, esta então representaria a unidade de um todo – é uma ideia ultrapassada de estudo de caso como procedimento metodológico. No entanto, para a autora, o estudo de caso ‘instrumental’ pode ser considerado aquele em que se tem como estratégia de pesquisa o estudo aprofundado de uma unidade através da qual pode-se entender dada questão com amplitude. Trazendo o entendimento da autora para a pesquisa em questão, a escolha da instituição pode ajudar a compreender o alcance das políticas públicas educacionais para a constituição do profissional docente para surdos em Goiás. Esse tipo de processo metodológico qualitativo seria capaz de fornecer conjecturas para favorecer ou contradizer algo disseminado e muito acolhido no próprio objeto de estudo em questão.

Segundo Alves-Mazzotti (2006), embora haja divergências entre alguns autores sobre a aplicabilidade do estudo de caso ao direcioná-lo para o âmbito do geral (generalização), o referido procedimento metodológico deve ser realizado com o intuito de contribuir de forma substancial para toda a sociedade e a não se restringir apenas ao particular. Além disso, mesmo que contemple o particular, o estudo deve

ser capaz de fornecer hipóteses teóricas capazes de serem aplicadas em outros contextos.

Após o acolhimento do estudo de caso como procedimento metodológico, o segundo passo desta pesquisa foi avançar para a fase exploratória, essencialmente descritiva e que vai ao encontro do entendimento de André (2013, p. 98), para quem esse é o momento de “localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados”. Nesse momento, a fase exploratória contribui para a construção dos roteiros do questionário, bem como para os sujeitos a serem entrevistados, estruturando-se em anotações advindas dessa fase.

Em outro momento foram colocados, formalmente, os objetivos da pesquisa a todos os sujeitos da instituição por meio de comunicado por escrito, tomando-se o cuidado de distanciar a pesquisa de uma ação fiscalizadora. Os dados relevantes foram devidamente coletados no próprio ambiente escolar, na tentativa de tornar o estudo o mais fidedigno possível. Nesse momento, é pertinente citar: “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observar eventos** (e prestar atenção no que acontece) e **ler documentos**.” (ANDRÉ, 2013, p. 99, grifos nossos).

Após a fase exploratória, o próximo passo foi aplicar o questionário ao maior número de docentes possível. Do total de 33 professores atuantes em sala de aula na instituição, 29 aceitaram responder o questionário e, destes, 27 o devolveram respondido. As questões não foram construídas de forma arbitrária, mas sim focadas no objeto da pesquisa em sua totalidade. Segundo Gil (2006), um questionário de qualidade deve obedecer aos critérios relativos à sua elaboração, com cuidados no conteúdo, na escolha, na formulação, no número e na ordem das questões. Foi evitado ao máximo o risco de ‘deformidades’. Nesse sentido, “[...] torna-se necessário levar em consideração os mecanismos de defesa social. Estes, de maneira inconsciente, intervêm na situação de resposta a um questionário” (GIL, 2006, p. 135). É importante salientar que os questionários preservaram o anonimato do sujeito e foram acompanhados das instruções de preenchimento.

Logo, após a fase de coleta dos questionários, realizaram-se as entrevistas. Nesta pesquisa, o critério de seleção foi a prática docente em sala de aula, excluindo professores licenciados do trabalho. Os docentes foram subdivididos em professores surdos e professores ouvintes e, assim, foram escolhidos aleatoriamente 10

professores para entrevistas, sendo seis deles ouvintes e quatro surdos. Em outro momento, foi entrevistado o grupo gestor da instituição (coordenadores, secretários e direção). Nessa fase não houve critérios seletivos, visto que o número de entrevistados é reduzido: a direção e dois coordenadores. A instituição conta com três coordenadores pedagógicos e duas secretárias, divididos entre os três turnos.

O objetivo das entrevistas não foi colher pontos de vistas e excessos de subjetividades, mas deixar evidente a influência das políticas educacionais que norteiam a formação e a qualificação dos professores de surdos como instituinte e o que é de fato instituído na escola pesquisada. Nesse último encontram-se os critérios utilizados pela instituição quando acolhem o docente para as salas de aula. A seguir, torna-se pertinente citar:

[...] que entrevista é trabalho, não bate-papo informal ou conversa de cozinha. Realizar entrevistas de forma adequada e rigorosa [...] para serem realizadas de modo a que forneçam material empírico rico e denso o suficiente para ser tomado como fonte de investigação, demandam preparo teórico e competência técnica por parte do pesquisador. Realizar entrevistas, sobretudo se forem semi-estruturadas [...] não é tarefa banal; propiciar situações de contato, ao mesmo tempo formais e informais, de forma a “provocar” um discurso mais ou menos livre, mas que atenda aos objetivos da pesquisa e que seja significativo no contexto investigado e academicamente relevante é uma tarefa bem mais complexa do que parece à primeira vista. (DUARTE, 2004, p. 215-216).

Após a coleta dos dados, no que se refere à pesquisa de campo, foi feita a categorização destes e a posterior sistematização “do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes [...] que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa” (DUARTE, 2004, p. 219). Realizou-se, então, a análise do conteúdo,

[...] um método que pode ser aplicado [...] na investigação qualitativa [...] qualquer técnica (entrevista, questionário etc.) adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral. (TRIVIÑOS, 1990, p. 158-159).

A análise de conteúdo consegue desvelar o que está nas entrelinhas do ofertado pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Triviños (1990), somente ela consegue descortinar a ideologia, os princípios e as intenções que se escondem por trás do material coletado (entrevistas e questionários). O autor atribui a organização inicial desse material a uma ‘pré-análise’. Em um segundo momento, após essa ‘pré-análise’

do conteúdo produzido, tem-se, então, a etapa de levantamento de conjecturas embasadas no referencial teórico do material já organizado e pré-analisado. Ainda de acordo com Triviños (1990), essa etapa se classifica como descritiva e analítica. Assim, o conteúdo coletado é interpretado.

Ao se percorrer os caminhos do método, observa-se que a construção do conhecimento não é algo casual, mas fruto de um conjunto de ações sistematizadas que visam garantir o rigor científico do estudo. A pesquisa produzida nas linhas que se seguem tem o compromisso de contribuir substancialmente para aqueles que dela fizerem uso tanto no âmbito social quanto científico.

4.3 Descrição da instituição

Com o intuito de preservar a identidade da instituição pesquisada, bem como de sua associação mantenedora, a pesquisa limita-se apenas a referenciá-las da forma como foram apresentadas inicialmente. Assim, o nome 'instituição' e 'associação mantenedora' identificam ambas, respectivamente. A instituição é de propriedade privada, pertence à associação mantenedora desde 1991 e possui, atualmente, 54 servidores, dos quais 33 deles atuam como docentes em sala de aula, divididos nos três turnos. São majoritariamente do sexo feminino; apenas 18% são do sexo masculino. Do total de professores, 17 têm regime de contrato temporário e, de acordo com o questionário aplicado, 30% atuam em disciplinas diferentes de sua formação docente.

No ano de 2018, 125 alunos estão sendo atendidos nessa instituição, divididos nos três turnos. O turno matutino possui 65 alunos matriculados, dentre os quais apenas 02 são considerados desistentes (ambos surdos). Os demais são frequentes e também surdos e 02 deles, além da surdez, apresentam diminuição da acuidade visual e problemas mentais. O turno vespertino é destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), frequentado por 51 alunos (todos surdos), dos quais 38 são matriculados na instituição nos turnos matutino ou noturno e 13 não são matriculados. Desse grupo, 02 são educandos matriculados em outras instituições de ensino regular e 11 não são matriculados em nenhuma instituição de ensino. O período noturno possui 55 alunos matriculados, contudo, houve 06 desistências até junho deste ano: 04 dos desistentes eram surdos e 02 ouvintes. Dos frequentes no

turno noturno, 18 alunos são surdos, 23 são ouvintes e 02 apresentam outras especificidades diferente da surdez (problemas mentais).

A entrada de alunos e professores se dá por meio da portaria, bem como dos demais visitantes, anunciados na própria entrada. Nela há um sistema de campainhas que mescla sinal sonoro e luminoso, simultaneamente, para que surdos e ouvintes consigam identificar a presença de visitantes.

Como a instituição compartilha o ambiente com a associação mantenedora, integrantes e funcionários dessa associação circulam por seus corredores, mas não possuem acesso livre às salas de aula. Ela conta com um miniauditório, também compartilhado com a referida associação, espaço no qual funciona o curso de Libras. Para esse curso, os professores são contratados em regime temporário pelo governo estadual e ministram aulas de Libras para a comunidade local (pais, alunos e funcionários da instituição e da associação), mas sem obrigatoriedade.

A associação mantenedora oferece consultas com um fonoaudiólogo, em alguns horários específicos da semana, mediante o pagamento de uma taxa. Na sala da fonoaudiologia também há um serviço de assistência social, ofertado duas vezes por semana aos alunos da instituição e à comunidade surda, possibilitando o encaminhamento dos alunos ao mercado de trabalho.

Nos espaços de circulação de pessoas, inclusive nas escadas, não foi observada nenhuma estrutura de acessibilidade, contrapondo-se ao Plano de Metas e Estratégias do PEE-GO 2015/2025, que assegura ser preciso

[...] manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa estadual de construção e reestruturação de escolas, bem como a aquisição de equipamentos e mobiliários visando à expansão e melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil; [...]. (GOIÁS, 2015).

Até o presente momento, as normas estabelecidas no PEE 2015-2025 não foram atendidas no espaço físico da instituição, dificultando o acesso para deficientes visuais e com problemas de locomoção. No térreo encontram-se nove salas de aula e uma minibiblioteca e videoteca que funcionam em conjunto com a sala dos professores. Nessa mesma sala há um banheiro destinado ao uso dos professores, mas este tampouco segue as normas para acessibilidade.

As quinze salas de aulas são pequenas e acomodam no máximo 20 alunos cada; nove delas têm televisores fixos, fato que demonstra o reconhecimento da Libras como língua viso-espacial.

No que tange à prática desportiva e à sociabilização dos aprendentes, a instituição conta com uma quadra poliesportiva coberta, com arquibancada de alvenaria e um palco teatral. Na mesma área, existe uma extensão do prédio, também com um andar superior, destinado à administração da associação. No térreo desse anexo estão duas salas bem amplas, destinadas ao curso de dança ofertado pela instituição. Também nesse local são armazenados os equipamentos da disciplina de educação física. Ao fundo da quadra encontram-se o banheiro (acessível) e os vestiários masculino e feminino, ambos divididos pelo palco.

4.4 Análise e discussão do Projeto Pedagógico (PP) da instituição, do empírico e a relação com as legislações Federal e estadual

O Projeto Pedagógico (PP) da instituição mostra uma proposta educacional direcionada ao bilinguismo, tendo como justificativa o atendimento da meta 04 do PNE (2014-2024). Esse documento também evidencia a proposta inclusiva, assim como estipula a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Isso justifica o fato de que, embora ela seja uma instituição especial voltada para a educação de surdos, receba alunos ouvintes e com outras especificidades diferentes da surdez.

Atualmente, o Projeto Pedagógico é conhecido por 74% dos docentes da instituição, enquanto menos da metade deles já leu o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Por ser um documento mais acessível aos educadores e regularmente discutido, entende-se que é de suma importância que o PP da instituição seja sinérgico com os demais dispositivos legais já citados.

Embora a instituição expresse o compromisso, nesse projeto pedagógico, de respeitar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o currículo de referência do estado de Goiás, o documento demonstra liberdade e flexibilidade para a inclusão de disciplinas específicas para a educação surdos, em acordo com a Lei nº 13.146, de 2015, que, em seu art. 28, assevera a obrigação do poder público de “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar.” (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o inciso “V” do referido artigo propõe a “adoção de medidas individualizadas

e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com necessidades especiais, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.” (BRASIL, 2015). Assim sendo, a flexibilização curricular é amparada legalmente, mas essa mesma Lei, no já citado art. 28, incisos “X” e “XI”, aponta para a necessidade de formação adequada do educador.

Outro ponto importante observado é a referência do PP à presença de pesquisadores na instituição, evidenciando uma política de recepção e abertura a pesquisas educacionais relacionadas com a surdez, apesar de não descrever instrumentos para que possa se beneficiar positivamente desses trabalhos, tais como ‘devolutivas’ das pesquisas realizadas e formação de grupos de discussões e de estudos.

Também se defende, no Projeto Pedagógico da escola, o atendimento integral ao corpo docente, com material didático adequado para o trabalho com os educandos surdos, mas pouco é mencionado com relação ao treinamento e à formação para o manuseio desse material e também sobre o que seria esse ‘material adequado’ para o aluno da instituição. O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, reforça o Decreto nº 5.626, de 2005, abordando a formação continuada do docente e incluindo a formação e a capacitação para produzir recursos educacionais, como materiais didáticos em Libras (BRASIL, 2011). Isso interfere diretamente no trabalho docente da instituição, já que 43% dos docentes afirmaram, em entrevista, que os cursos de formação geralmente disponíveis são pouco divulgados e normalmente incipientes com relação ao trabalho com surdos.

Ao analisar-se o material didático fornecido à instituição, há discrepâncias entre o material didático (livros didáticos) cedido aos alunos da instituição, principalmente aos educandos da primeira fase do Ensino Fundamental. Assim, levantam-se alguns questionamentos:

- a) O material didático cedido à instituição especial é o mesmo ofertado aos demais alunos do ensino básico público?
- b) O professor foi ou está sendo qualificado para trabalhar e prover esse material aos educandos surdos?

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, em seu art. 1º, garante a oferta de livros e materiais às escolas públicas, inclusive às comunitárias, filantrópicas e confessionais em regime de convênio com o poder público (BRASIL, 2017). Contudo, a instituição parece padecer dessa oferta. Em entrevista, uma professora da primeira fase do fundamental afirma que:

[...] os livros, quando vem, são desatualizados e não servem para alfabetização de surdos, como vou ensiná-los a separar sílabas, por exemplo? Às vezes, quando recebemos, alguns livros nem utilizamos. Corremos atrás de outros materiais [...]. (Professora da primeira fase do Ensino Fundamental, entrevista concedida em novembro de 2017).

Após a categorização das entrevistas durante a pré-análise do material coletado, evidencia-se que 30% dos professores entrevistados (surdos e ouvintes) apontaram a falta de recursos materiais adequados para o trabalho com surdos e 10% deles afirmaram não terem sido capacitados para prover material didático a esse grupo, atribuindo a esse fato uma das principais dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho. Além disso, reclamam que quando há a entrega dos materiais, eles estão desatualizados e não são próprios para surdos, não priorizam a Libras como L1 (língua materna surda) e não dão ênfase à educação na perspectiva bilíngue. Nota-se, pelas entrevistas, que a preocupação maior sobre o material didático parte dos docentes da primeira fase do fundamental.

Desse modo, os alunos, de acordo com as entrevistas, são alfabetizados sem livros didáticos adequados, ficando a cargo do professor selecionar materiais de forma extraoficial ou inclusive provê-los, mesmo não tendo, em alguns casos, formação para tanto. O PEE de Goiás, meta 2, prevê, a respeito de material didático, que se deve “[...] garantir o acesso a materiais específicos de alfabetização que contemplem os estudantes das escolas do campo, quilombolas, indígenas, populações itinerantes e às crianças com necessidades especiais; [...]” (GOIÁS, 2015).

A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, estabelece normas para a promoção da acessibilidade, inclusive a pedagógica, garantindo a oferta de recursos e materiais que promovam, em condições de igualdade, o acesso à educação (BRASIL, 2000). Esses preceitos foram reforçados por meio da Lei nº 13.146, de 2015, em seu art. 28 (BRASIL, 2015).

O Gráfico 2 traz o perfil dos docentes atuantes na primeira fase do ensino fundamental na instituição com relação à forma de contratação. É válido lembrar que há um professor de apoio para o primeiro ano, que trabalha em conjunto com o titular.

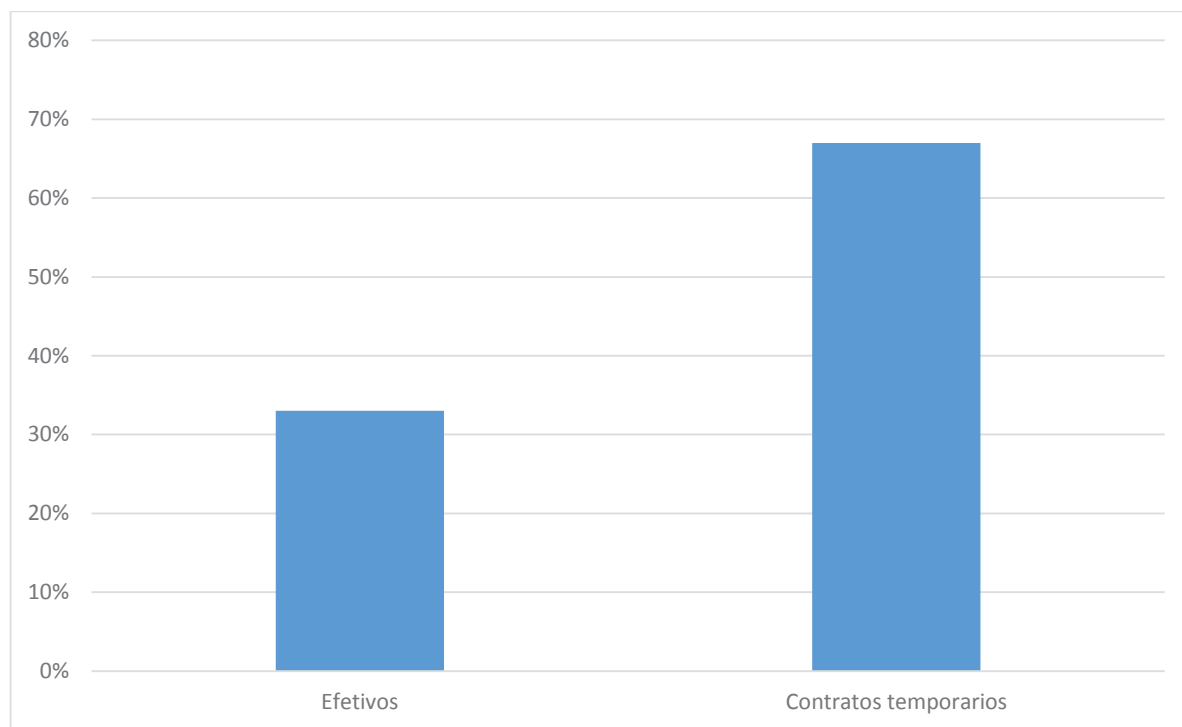


Gráfico 2 – Regime de contratação de professores da primeira fase do ensino fundamental presentes na instituição

Fonte: Secretaria da instituição pesquisada (2017).

Em entrevista, parte do grupo gestor atribui à “rotatividade de professores” uma das maiores dificuldades para prover formação aos docentes de surdos, pois “hoje está e amanhã não estará” (trecho da entrevista com um dos gestores da instituição). A Meta 1 do PEE-GO 2015-2025 descreve que a educação bilíngue deverá ser assegurada nas instituições especiais e a Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006, em seu art. 12, também trata da obrigatoriedade de professores especializados como de responsabilidade da instituição. Porém, adverte-se que parte considerável dos docentes encaminhados à instituição – como revelado durante a fase exploratória e a análise dos questionários – além de serem contratados temporariamente, não possuem formação em Libras, tampouco qualificação adequada para atender a educação de surdos, conforme Gráfico 3:

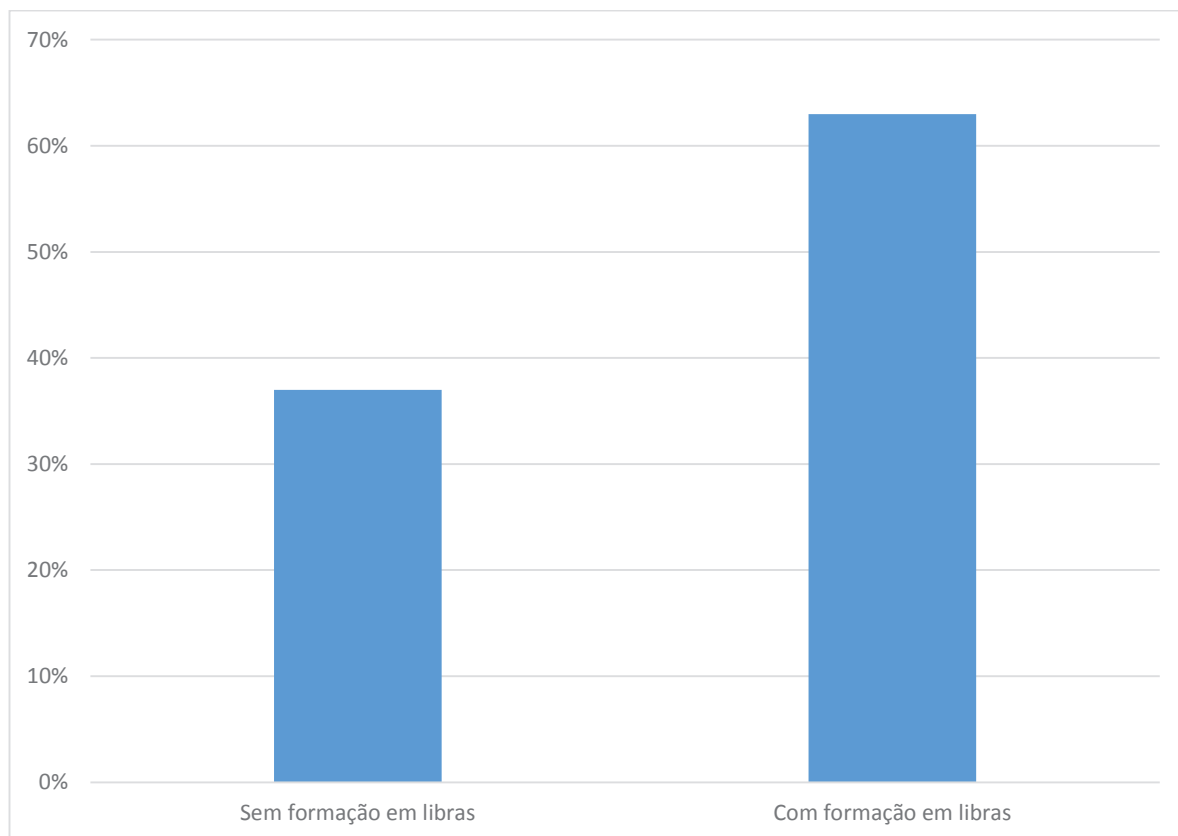


Gráfico 3 – Quadro de professores da primeira fase do ensino fundamental de acordo com a formação em Libras na instituição.

Fonte: Secretaria da instituição pesquisada (2017).

É pertinente mencionar que no quadro de professores da primeira fase do ensino fundamental há dois professores surdos, esses, embora sob a forma de contrato temporário, são fluentes em libras e atendem os educandos ministrando aulas de cultura surda e Libras como L1 (primeira língua), como determina a Lei nº 5.626/2005, que, em seu art. 22, recomenda que as instituições de ensino devam garantir a organização de escolas e classes de educação bilíngue e com professores bilíngues. Segundo Skliar (1997), a Libras deve ser a língua de alfabetização e instrução dos surdos principalmente nessa primeira etapa de ensino.

A legislação garante ao aluno a alfabetização em sua língua materna L1 (Libras). Ao analisar o PP da instituição, nota-se que o currículo escolar da primeira fase do fundamental, em todas as suas etapas, possui apenas três aulas de Libras e duas de cultura surda por semana, enquanto as aulas de português são ministradas em maior quantidade (oito aulas semanais). Parece ser, então, incoerente que a Libras (L1) tenha uma representatividade curricular bem menor que a segunda língua (L2) (português escrito). Além disso, as aulas de Libras e cultura surda são ministradas por professores surdos, que, em consequência do número de aulas, são sujeitos que

aparecem na sala de aula em menor número de vezes que o professor de português, sendo este último um ouvinte.

Ademais, observa-se que o assunto tratado no parágrafo anterior ainda está em consonância com o PP da instituição e parcialmente em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial. Seguindo as orientações do CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, a alfabetização deve ser realizada nas duas línguas – Libras como L1 e português como L2 –, reafirmando, assim, a preocupação mencionada no Decreto nº 5.626, de 2005, em diferenciar a educação dos anos iniciais de escolarização com a dos anos finais, respeitando o desenvolvimento das crianças surdas. No entanto, não há orientações legais quanto a quantidade de aulas de Libras no ensino fundamental, deixando-se a cargo da escola a flexibilização curricular para tal.

A oferta de intérpretes de Libras para todas as disciplinas das demais fases do ensino básico está garantida no art. 23 do referido decreto. Para isso, a aquisição e o domínio da Libras por parte dos alunos devem ter sido alcançados no decorrer dos anos iniciais dessa etapa da educação. Nesse contexto, a aquisição da Libras para o aluno surdo na primeira fase é condição indispensável para que não haja dificuldades relacionadas à comunicação nas demais fases do ensino básico.

A barreira comunicativa é uma dificuldade relevante quando se trata da educação de surdos. O problema pode ser consideravelmente agravado se não houver profissionais intérpretes suficientes, com quantidade e qualidade em sua formação para mediar essa comunicação. De acordo com o levantamento realizado junto à secretaria da Instituição, há 6 docentes sem formação em Libras no período matutino dentre os 17 atuantes nesse horário, todos contando com apenas 3 intérpretes.

A Lei nº 5.626/2005, em seu art. 23, o PNE 2014, em sua Meta 4, a Lei nº 13.145/2015, em seu art. 28, e o PEE 2015 do estado de Goiás, em sua Meta 11, anteveem a presença do intérprete em toda sala de aula que tenha educandos surdos. Conforme Marques (2017), a inobservância da legislação estabelece uma barreira linguística entre aluno e professor, se tornando mais uma entre as dificuldades que se apresentam na prática docente. A superação desse problema poderá ocorrer se houver uma discussão mais aprofundada sobre a formação docente para a diversidade e em especial para a comunidade surda, com a elaboração e a efetivação de propostas organizacionais e curriculares contundentes sobre a disciplina de Libras

não somente no universo do ensino básico inclusivo e/ou especial, mas também em todos os cursos de licenciatura (SILVA, 2014).

Há investimentos, por parte da instituição, na qualificação do docente e ela acontece com o profissional em serviço. Tem-se, assim, o modo com que a instituição tem qualificado 34% dos seus professores, como confirmado no Gráfico 4:

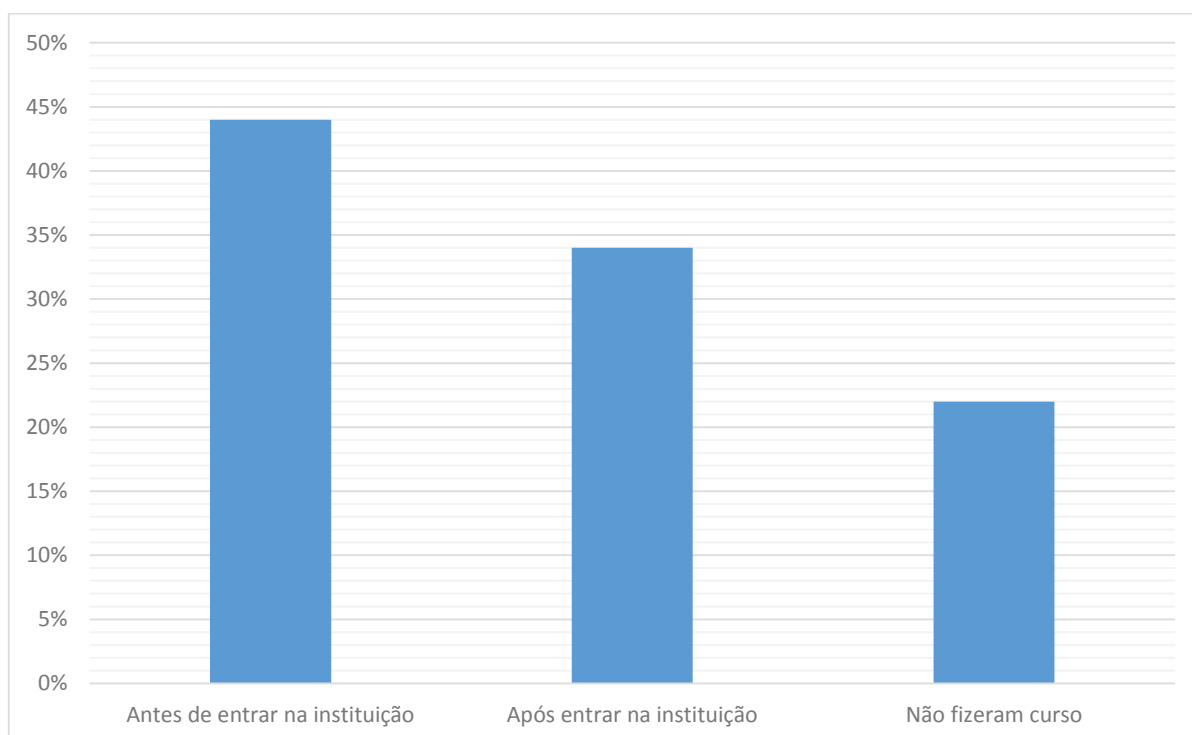


Gráfico 4 – Momento em que os professores da instituição realizaram ou não cursos de formação (especialização e /ou atualização na área da surdez)

Fonte: Questionário realizado com 27 professores da instituição em 2018.

De acordo com a análise dos questionários, observa-se que mais de 77% desses profissionais fizeram ou estão fazendo algum tipo de curso na área de surdez nos últimos três anos. Entretanto, existe uma considerável parcela (22%) que não realizou qualquer tipo de curso de formação na área.

Atina-se que 38% dos docentes utilizaram recursos próprios para realização de cursos na área, 24% deles tiveram a instituição como mediadora desses cursos e 38% usaram recursos públicos para a especialização ou atualização na área da surdez. Isso não significa que, ao apontar a instituição como mediadora dos cursos na área, o financiamento e a viabilização dos cursos de formação deixa de ser público, pois, como colocado em parágrafos anteriores, a instituição, embora privada, mantém convênio de apoio técnico com o estado. Porém, os resultados evidenciam que a facilitação da formação do docente está relacionada à estrutura do 'privado'.

Evidencia-se que a instituição oferta cursos de Libras e na área da surdez frequentemente, mas 22% deles começaram a fazer o curso recentemente ou ainda não estão em cursos na área da surdez. Salienta-se que é fundamental para o sucesso da educação bilíngue que todos os professores sejam bilíngues e qualificados para esse tipo de educação e isso não está ocorrendo de forma satisfatória na instituição, como evidenciado na pesquisa.

Do universo de professores atuantes na educação de surdos dentro da instituição de ensino pesquisada, percebe-se que 25% deles trabalham em mais de um turno na unidade escolar e que a carga horária desses docentes ultrapassa 40h semanais; ademais, 33% dos professores participantes da pesquisa possuem outro emprego. De tal modo, quando perguntados sobre as dificuldades relativas à participação e à frequência nos cursos de formação e atualização da surdez, 76% dos docentes afirmam que a disponibilidade de tempo é o principal fator de limitação para esse tipo de qualificação. A maioria dos professores assevera que a organização de horários específicos no local de trabalho para cursos de qualificação seria uma forma de atenuar a falta de disponibilidade de tempo.

Nesse sentido, a Meta 11 do PEE-GO (2015-2025) não propõe, em suas estratégias, uma formação profissional específica e inicial para os professores de surdos, embora deixe claro que a presença regular de profissionais especializados nas instituições de ensino especial deva acontecer no prazo máximo de 10 anos.

As metas 13, 14 e 15 do PEE-GO (2015-2025) tratam do ensino superior e tampouco trazem qualquer tipo de proposta para a formação de profissionais direcionados à educação de surdos. Por sua vez, a Meta 16 refere-se à formação profissional em nível superior, enquanto a estratégia 16.6 se posiciona favorável à implementação de programas específicos, ao mencionar o “plano estratégico elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – FEPAD” (GOIÁS, 2015).

A Meta 17 ampara o profissional já formado e prevê a formação de 50% dos docentes atuantes na educação pública em nível de pós-graduação (especialização) e, por isso, entende-se que a formação para docência no ensino especial focaliza a qualificação nesse grau de ensino.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, assevera a possibilidade de formação adequada para trabalhar com educandos surdos dentro da formação inicial. No entanto, o mencionado Decreto apenas define a Libras como disciplina obrigatória

nos cursos de licenciatura. Embora a legislação tenha mais de 13 anos, observa-se que, de acordo com o Gráfico 5, somente uma pequena parcela dos professores da instituição pesquisada teve contato com a Libras no curso de formação inicial.

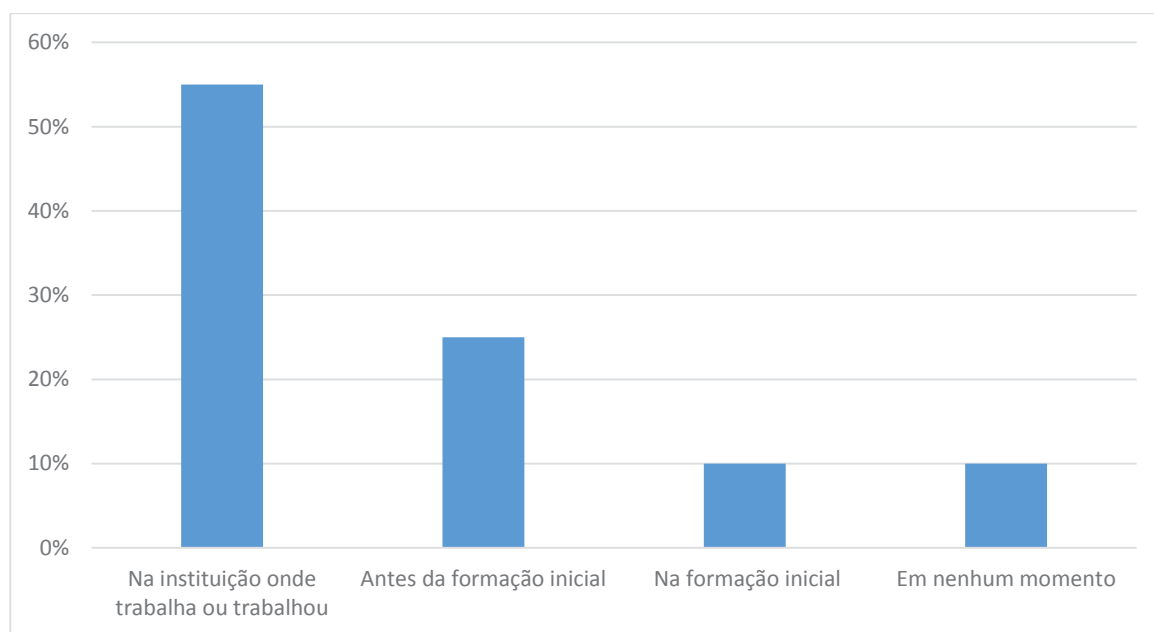


Gráfico 5 – Momento em que o docente da instituição teve contato com a Libras pela primeira vez. Fonte: Questionário realizado com 27 professores da instituição em 2018.

Outro questionamento levantado na pesquisa diz respeito ao primeiro contato com a Libras na formação inicial, e se este foi ou não suficiente para o trabalho do docente com educandos surdos. Embora a maioria tenha sinalizado positivamente sobre a relevância do curso para o seu trabalho, 43% desses professores apontaram que os cursos foram insuficientes para atuar na docência com esse grupo. Deve-se, contudo, analisar algumas variáveis no contexto do Gráfico 5. Percebe-se que a faixa etária dos docentes da instituição é, em média, de 36 anos e estes possuem uma experiência média de 12 anos de docência em geral; tomando especificamente a para surdos, a média é de 6 anos.

Os dados mostram que, apesar de o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 estar em vigor há 13 anos, existe uma considerável parcela desses professores que não tiveram de fato a disciplina de Libras em sua formação inicial. Em contrapartida, as entrevistas revelaram que os professores que tiveram a disciplina de Libras durante a licenciatura, parte deles (43%), não ficaram satisfeitos com esse ensino e afirmam que o curso foi insuficiente para o desempenho no trabalho com

surdos. Em alguns casos, a oferta era em forma de ‘núcleo livre’, sem obrigatoriedade curricular.

Sendo assim, de acordo com o Gráfico 6, a comunicação entre o professor e o aluno surdo ainda é a maior dificuldade enfrentada na educação desses sujeitos.

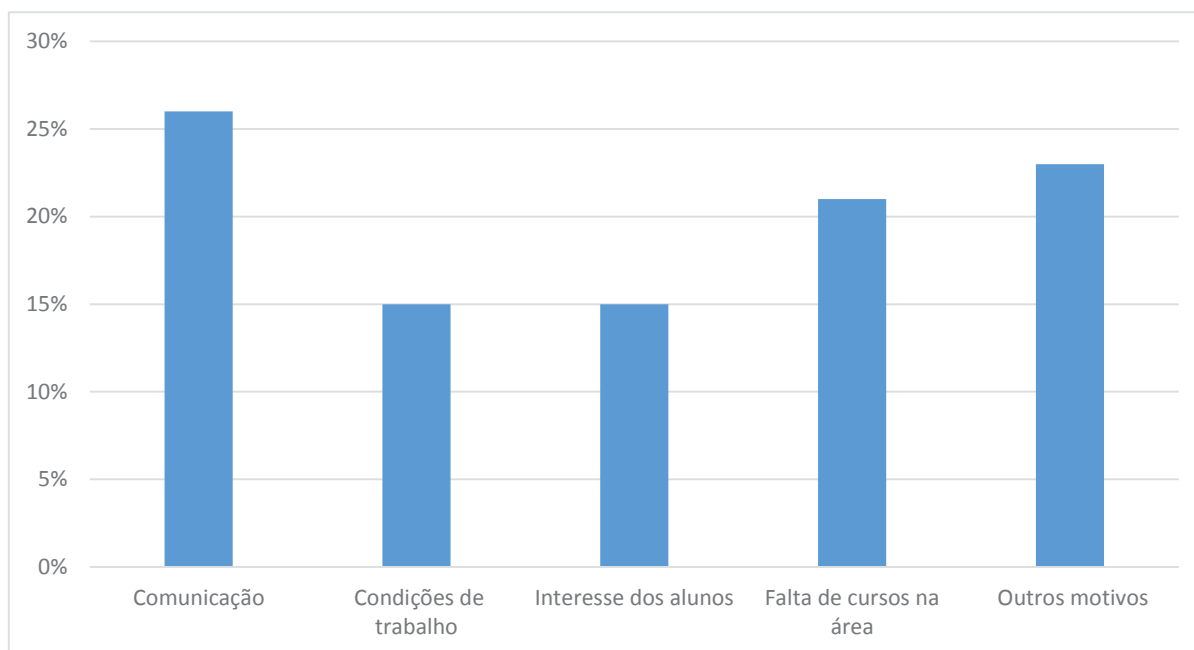


Gráfico 6 – Principais dificuldades enfrentadas pelos professores de surdos atuantes na instituição pesquisada.

Fonte: Questionário realizado com 27 professores da instituição em 2018.

Dentre as dificuldades relatadas estão também a falta de recursos educacionais, a falta do domínio da Libras por parte dos alunos, a falta de formação específica do docente e a omissão da família diante da educação de entes surdos. Elas engrossam o eixo ‘outros’, do Gráfico 6. Embora a pesquisa tenha revelado que a oferta de cursos é frequente, percebe-se, através das entrevistas com o corpo docente, que esses cursos não atendem às expectativas dos professores. Outro fator interessante são as ‘condições de trabalho’. As entrevistas revelaram que a carência de material adequado está entre as principais queixas, principalmente dos professores da primeira fase do fundamental. Diante do exposto, tem-se que uma parte considerável dos entrevistados também argumentaram que a falta de interesse dos alunos é um problema enfrentado na docência para surdos. No entanto, as entrevistas revelaram que a percepção dessa dificuldade é mais acentuada entre professores surdos do que entre ouvintes.

Contudo, o destaque está na ‘comunicação’ (27%), devendo-se ponderar que, para que ela seja de fato eficiente, deve ser estabelecida não em via única, mas compartilhada entre docente e discente (RODRIGUES, 2002). É importante ter em mente que tanto o professor quanto os alunos devem ter o domínio da Libras com qualidade suficiente para o sucesso da comunicação entre ambos, o que reforça a presença de um profissional bem qualificado para promover a língua materna desses educandos de forma eficiente e com qualidade, como preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. De acordo com uma professora da instituição que atua no ensino fundamental:

No geral, que eu vejo primeiro, a falta realmente do domínio da língua materna deles. Nossa! Isso é uma dificuldade muito grande, eu tenho visto nestes anos de trabalho é isso... Eu não dou aula de Libras, utilizo a Libras para instruir [...] todas as disciplinas [...] Então na hora que eu vou ministrar, levar o conteúdo ao meu aluno, como ele ainda não tem a língua materna, há dificuldade da compreensão do conceito, eu sinto isso [...] O nosso currículo não é um currículo realmente para educação de surdos. É um currículo da escola regular que nós conseguimos [...] adaptado assim com três aulas de Libras e duas de cultura surda, temos oito de língua portuguesa. Muita coisa, sabe?! (Fala de uma professora da primeira fase do fundamental, em 2017).

A pesquisa revela que 74% desses docentes – mesmo aqueles que tiveram contato com a Libras nos cursos de formação ou fizeram algum curso na área da surdez – afirmaram que o primeiro contato com alunos surdos só veio a acontecer na instituição onde trabalha ou trabalhou. Sobre o encaminhamento desses docentes à instituição pesquisada, a fluência em Libras e cursos na área da surdez têm importância relativa. De acordo com os questionários, quase a metade dos docentes encaminhados à instituição sequer foram perguntados sobre sua qualificação para atuar na educação de surdos. O fato torna-se mais preocupante quando se observa, no Gráfico 7, como se deu o encaminhamento desse profissional à instituição.

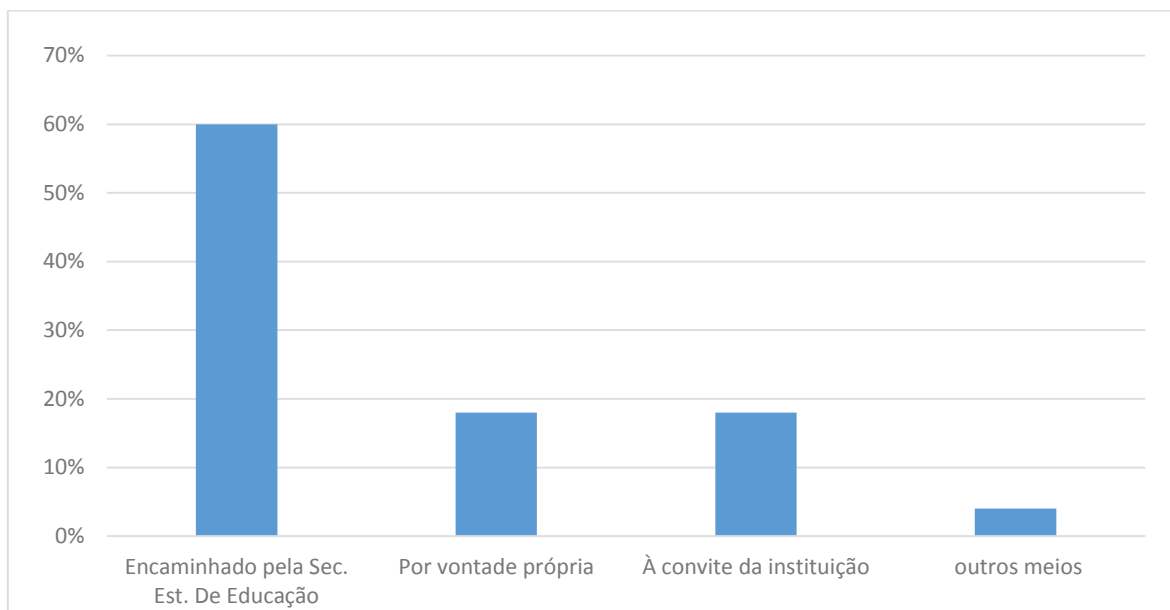


Gráfico 7 – Forma com que os professores foram encaminhados à instituição pesquisada.

Fonte: Questionário realizado com 27 professores da instituição em 2018.

A maior parte dos encaminhamentos partiu da própria Seduce-GO. Esse posicionamento foi exposto na fala de uma das professoras entrevistadas.

[...] quando entrei aqui, foi justamente quando estava voltando da licença por interesse particular, nesse período fiquei como gestora de uma escola da rede municipal – e a única escola que tinha vaga era aqui, então não tive outra alternativa – fiquei muito apreensiva porque não tinha nenhuma experiência. No entanto eu sempre tive muita força de vontade para superar situações adversas, e logo que entrei aqui comecei a fazer aquele curso – Libras – [...] ainda não tenho domínio da linguagem de surdos. Eu me comunico com eles, resolvo as situações necessárias – mas na hora das explicações peço a ajuda do intérprete. Eu disse inclusive que eu não poderia vir pra cá porque eu não tinha conhecimento. Disseram “não se preocupa não, eu vou te ensinar a falar oi [...] quando chegar lá é só falar oi”, nunca esqueço dessa orientação. [...] principal dificuldade foi justamente o domínio da Libras, mesmo não tendo conhecimento da língua eu percebia o quanto os alunos necessitavam de uma atuação mais eficaz mesmo tendo professor intérprete, mesmo tendo professor de Libras. (Fala de uma professora da instituição atuante na educação básica, em entrevista realizada em novembro de 2017).

No mínimo, tal posicionamento da Seduce-GO se reflete diante de uma demanda maior por professores qualificados na educação de surdos e por efeito da escassez desse profissional na educação básica pública.

Em seu PP, a instituição é bem clara quanto à importância da existência do docente surdo em seu quadro profissional. O referido documento argumenta que a presença desse profissional traria ao aluno surdo um modelo a ser seguido. Embora o PEE-GO (2015-2025) não traga em suas metas e estratégias orientações sobre a

atuação direta do docente surdo nas instituições públicas de ensino, a prática vai ao encontro do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu art. 11, preconiza a presença do educador surdo nas séries iniciais do ensino básico. Atualmente, há seis professores surdos, todos ministram aulas de Libras e cultura surda e são divididos nos três turnos. Há apenas um professor surdo licenciado em história. Todos os professores surdos da instituição estão em regime de contrato temporário e não há na escola pesquisada um professor surdo efetivo.

Outro aspecto a ser pontuado diante das entrevistas realizadas são as dificuldades enfrentadas por esses professores, que convergem também para a comunicação; a maioria afirma que a Libras dos alunos é insuficiente. Quando questionados sobre sua formação docente, todos os entrevistados (04 professores surdos) foram unânimes em afirmar que ser professor era uma vontade pessoal. Embora os motivos tivessem sido diversos, boa parte deles disse que viam a profissão como uma possibilidade de ajudar outros surdos e de contribuir de forma positiva para a educação da comunidade surda diante das dificuldades enfrentadas por esses sujeitos. No entanto, quando perguntados sobre a possibilidade de terem escolhido uma profissão diferente da docência em Letras Libras, a maioria absoluta revelou um posicionamento que se contrapôs à docência como vontade pessoal.

No passado eu quis, por exemplo, fazer engenharia civil, estudar, mas não tem intérprete, como vou estudar? E eu era o único surdo. Como no curso de Letras Libras tem mais tradutores, mais intérpretes, e no curso de engenharia iria demorar demais a chegar um intérprete, eu desisti e fui pro Letras Libras. Então às vezes a gente quer estudar matemática, estudar outras coisas, mas eles pedem que a gente fique esperando chegar o profissional intérprete. Aí é um mês, dois, três, demora, e aí a gente acaba desistindo por causa do intérprete. (Fala de um professor surdo da instituição, em entrevista de novembro de 2017).

Pode-se perceber que há mais 'atrativos' que levam o surdo ao curso de Letras Libras do que simplesmente a vontade pessoal. Novamente, volta-se aos demais cursos de licenciatura e constata-se a necessidade de uma intervenção adequada tanto na grade curricular dos cursos de licenciatura quanto no suporte técnico para atender a diversidade, em especial os futuros docentes surdos.

O Projeto Pedagógico da instituição já prevê que parte de seus professores podem não possuir o domínio da Libras, fato que torna a proposta metodológica bilíngue quase inviável, embora esteja no documento a mesma proposta, como eixo norteador das ações pedagógicas da instituição. O Gráfico 8 mostra o quadro geral

de docentes da segunda fase do ensino fundamental e do ensino médio levando-se em consideração a formação em Libras.

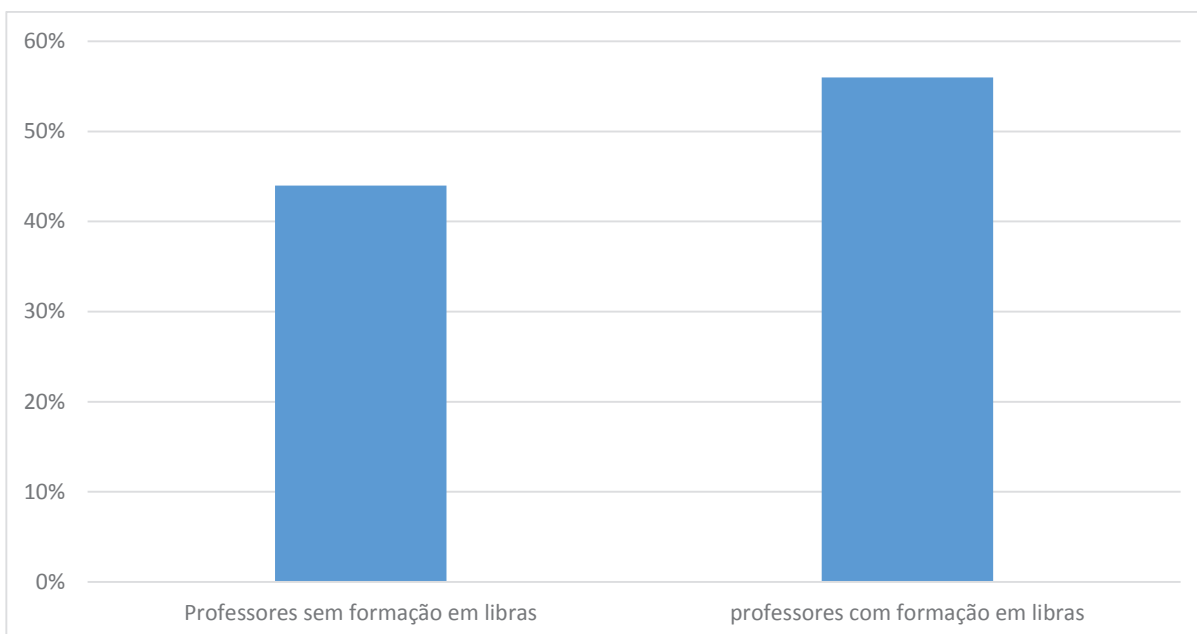


Gráfico 8 – Quadro de professores da segunda fase do fundamental e ensino médio da instituição com relação à formação em Libras.

Fonte: Secretaria da instituição (2017).

De acordo com Novaes (2014), mesmo que o docente tenha formação adequada não significa que ele seja qualificado para educar surdos dentro da proposta bilíngue, uma vez que existem mais questões envolvidas no processo de qualificação do professor, tais como a empatia pela comunidade surda e a consciência de que, além da língua, há um universo cultural a ser considerado quando se trata de educação para esses sujeitos.

A atual conjuntura, evidenciada no Gráfico 8, é em parte justificada pelo modelo vigente de contratação do profissional docente praticado pelo estado de Goiás, como já mencionado em parágrafos anteriores. A qualificação profissional se dá, na maioria das vezes, em segunda instância, depois do profissional já devidamente licenciado; parte deles se qualifica depois de se encontrarem lotados em salas de aula que possuem alunos surdos. Segue, no Gráfico 9, regime de contratação dos professores da segunda fase do fundamental e do médio da instituição.

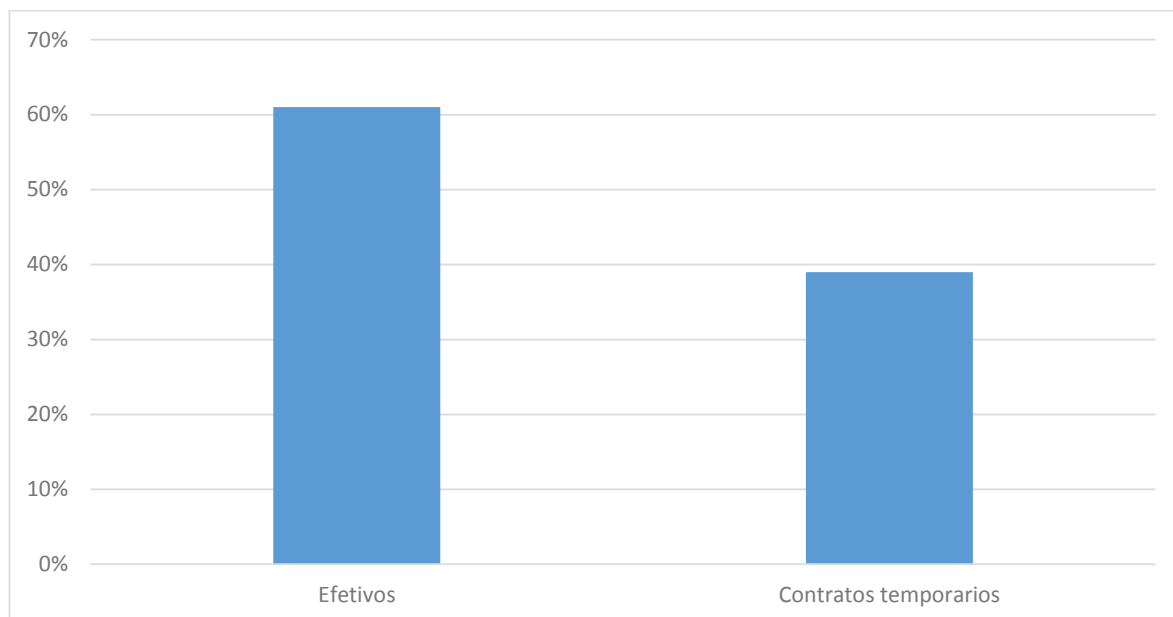


Gráfico 9 – Professores da segunda fase do Fundamental e do Ensino Médio atuantes na instituição de acordo com o regime de contratação.
Fonte: Secretaria da instituição (2017).

Não há menção, no PP da instituição, às políticas públicas de qualificação profissional. A contraposição se dá exatamente pela exaltação de documentos legais que abarcam o direito à educação especial e a quem dela precisar, as garantias de igualdade de oportunidades diante da identidade cultural e linguística do aluno, afirmando que ambas sejam reconhecidas e apropriadas. No entanto, não se descrevem meios para que possa levar à aplicabilidade dos documentos em questão.

A lacuna instituída favorece a recepção de professores não qualificados para atuarem na instituição. O próprio Peedi do estado estabelece que a qualificação profissional para esse tipo de ensino seja provida pela própria escola (GOIÁS, 2003). Contudo, o PEE-GO 2015-2025, em sua Meta 12, prevê parcerias com instituições filantrópicas com o objetivo de ampliar o apoio ao ensino especial tanto na produção de material didático quanto na formação continuada.

As entrevistas realizadas com o grupo gestor e professores revelaram que a instituição pesquisada estava desenvolvendo parceria com o CAS (Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez) no intuito de fornecer curso de atualização na área da surdez. A iniciativa partiu da própria instituição e não houve, por parte da Seduce-GO, qualquer tipo de participação direta no evento. Não se pode ignorar que o CAS é uma instituição pública e totalmente fomentada pelo governo estadual, mas, ao que parece, de acordo com as

entrevistas, a iniciativa partiu exclusivamente da instituição pesquisada e teve como mediador um ex-funcionário, que se encontrava lotado no CAS.

De acordo com o Projeto Pedagógico, a instituição visa oferecer educação bilíngue, contribuindo para o desenvolvimento psicossocial, cultural e cognitivo do aluno, promovendo eventos com manifestações da cultura e identidade do aluno surdo. Para tanto, deve garantir a presença de profissionais surdos, oferecer educação de qualidade, com profissionais qualificados e material adequado, conforme o art. 59 da LDB/1996. A União e o estado de Goiás, em consonância com o art. 60 da LDB/1996, devem se comprometer com o apoio técnico e financeiro à instituição filantrópica. O mesmo artigo não nega a preferência pela inclusão desses educandos na rede regular de ensino quando possível. O estado de Goiás reafirma essa posição em seu Peedi (GOIÁS, 2003), porém, ainda há um longo trajeto a ser percorrido por parte do poder público no sentido de dar qualidade à formação profissional do docente para trabalhar com surdos.

O PP da instituição contempla vários subprojetos, dentre eles: estratégia de combate às drogas; estratégia de combate à violência e ao *bullying*; cultura de paz; valorização do idoso; cultura afro-brasileira e indígena. Entretanto, nesse mesmo documento há apenas um subprojeto que contempla a cultura da comunidade surda e a língua de sinais. Embora apareça como subprojeto, trabalhos teatrais que chamam a atenção por trabalharem o tema. O Projeto Pedagógico trata ainda de subprojetos para formação profissional em costura, marcenaria e estamparia, mas eles estão parados há mais de dois anos por falta de fomento financeiro. O contraditório se faz ao se observar a Meta 12 do PEE-GO 2015-2025, cuja estratégia 12.6 trata exatamente da implantação de cursos de capacitação profissional para atender aos educandos que apresentem necessidades especiais.

Com relação ao planejamento escolar, o PP da instituição trata o assunto de forma genérica, seguindo as orientações da Seduce-GO. Portanto, todo o calendário escolar, bem como os planejamentos, são subordinados ao órgão. Algumas particularidades acontecem quando o planejamento se refere ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que acontece no período vespertino e é aberto a toda a comunidade escolar, propondo paradas semanais para avaliar as ações e o público atendido. Nesse momento também são oferecidos aos docentes oficinas pedagógicas e minicursos específicos, na maioria das vezes tendo os próprios professores surdos (instrutores) e/ou intérprete de Libras como ministrantes. O

atendimento se restringe, atualmente, às disciplinas de língua portuguesa, matemática e Libras.

Sobre o a AEE, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, garante apoio necessário e individualizado aos educandos que, por suas necessidades especiais, transitórias ou permanentes, venham a dele necessitar, garantindo uma inclusão de qualidade. O referido decreto também afirma o apoio técnico e financeiro a instituições privadas de cunho filantrópico e garante o estímulo para o acesso do educando ao AEE por meio do art. 9º-A, do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007c), bem como a formação continuada do corpo docente e gestores das instituições especiais e/ou inclusivas (BRASIL, 2011). A divisão de ensino especial da Seduce-GO ainda recomenda, para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que os professores sejam capacitados, mas, ao fazer a análise do perfil profissional, encontramos dicotomias entre o legal e o instituído.

Atualmente, a instituição possui 07 professores de AEE e 03 intérpretes de Libras atuantes no período vespertino, além de dois instrutores de Libras (professores surdos que ministram aulas de Libras no AEE). Nesse contexto, há 09 docentes e, destes, 02 são instrutores surdos que também trabalham como docentes em outros turnos na instituição. Nota-se que mesmo no AEE o regime de contratação temporária é bem acentuado, pois, desses contratados, 03 não possuem formação em Libras, apesar da exigência, na legislação vigente e no PP da instituição, professores devidamente qualificados para atuarem no AEE.

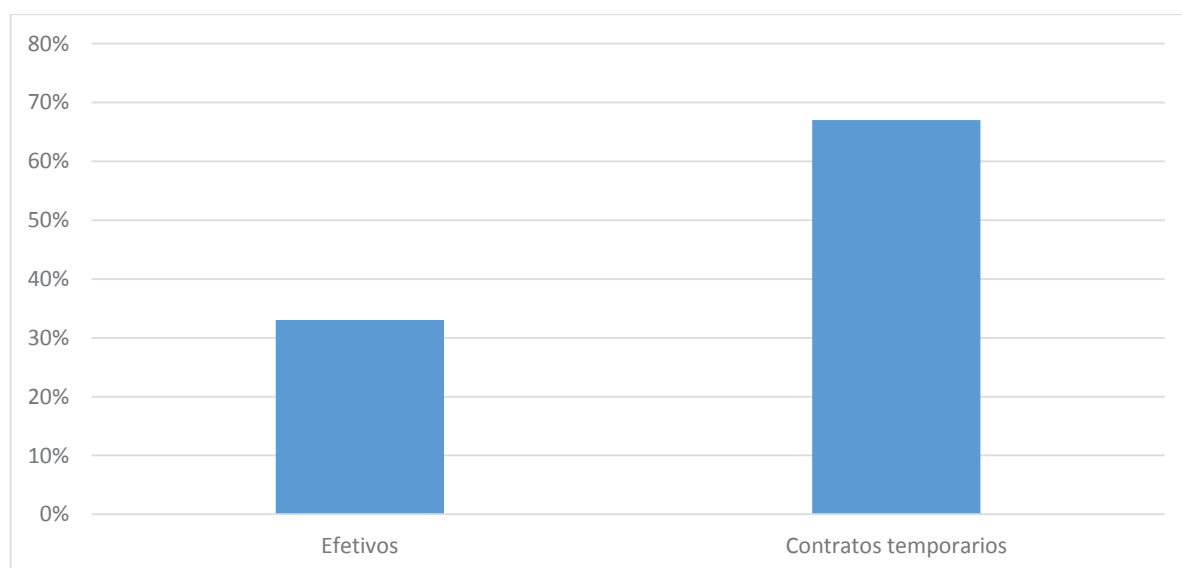


Gráfico 10 – Professores do AEE e o regime de contratação. Turno vespertino da Instituição. Fonte: Secretaria da instituição (2017).

Professores em regime de contrato temporário não são necessariamente desqualificados para trabalhar com AEE, mas é sabido que o regime de contratação, por suas limitações, não oferece ambiente favorável à formação continuada do profissional. Logo, a alta rotatividade inviabiliza investimentos por parte do poder público e da instituição na formação continuada do docente.

A escola recebe, como parte dos recursos financeiros, verba do FNDE, cabendo ao estado de Goiás, pelo regime de convênio, fornecer recursos humanos como professores e custeio de cursos profissionalizantes. Atualmente, o estado financia também as contas de água e luz da instituição, bem como recursos destinados à merenda. No entanto, de acordo com as entrevistas com o grupo gestor da instituição, grande parte dos recursos para as refeições são oriundos de doações de empresas privadas.

A instituição também conta com um telemarketing destinado à arrecadação de recursos financeiros, no momento inoperante. Há apoio financeiro por meio do desenvolvimento de projetos aprovados pelo conselho municipal de apoio à criança e ao adolescente, tendo sido este o principal aporte financeiro da instituição para o ano de 2017.

Existem mecanismos de verificação da eficácia do PP. O documento prevê a avaliação das propostas descritas e também a autoavaliação dos colaboradores (professores e administrativos). A comunidade escolar também aparece como um dos componentes avaliativos da eficácia, sendo a comissão avaliativa constituída por oito integrantes da comunidade. Sem embargo, as entrevistas revelaram que não há surdos na atual comissão avaliativa.

Em relação à gestão democrática, o documento apregoa a participação coletiva em parte das decisões da instituição, que devem seguir o determinado pela Seduce-GO e pela Subsecretaria Metropolitana de Educação (Sume). Não há qualquer menção à gestão democrática, portanto, nessa instituição a direção é constituída de acordo com critérios de sua própria associação mantenedora; também possui conselho escolar legalmente constituído. O atual conselho escolar tampouco conta com surdos entre seus membros.

Por fim, embora as legislações de cunho federal e estadual caminhem no sentido de uma educação bilíngue para educandos surdos na educação básica em escolas especiais ou em escolas inclusivas, ainda há um enorme fosso entre a

efetivação do ensino bilíngue e a formação de professores para tanto. Ademais, a legislação atual ainda não conseguiu harmonizar a qualificação profissional docente no âmbito da formação inicial, bem como em nível de pós-graduação, em parte em consequência do regime de contratação acolhido atualmente no estado. Embora o Plano Estadual de Educação 2015-2025 esteja em consonância com o PNE 2014, percebe-se que a responsabilidade por parte do estado de Goiás junto à instituição especial pesquisada – no sentido de dar mais qualidade social à formação docente e de ofertar um ensino de excelência aos educandos que apresentam necessidades especiais, mais especificamente aos surdos –, ainda precisa ser mais dinâmica e eficiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa objetivou relacionar e analisar as políticas públicas nos âmbitos Federal e estadual com a formação de professores para surdos de uma instituição privada conveniada com o estado de Goiás. Para tanto, estabeleceu-se o estudo de caso como recurso metodológico, o que impetrou caráter qualitativo à pesquisa.

Evidencia-se que, embora a legislação brasileira e estadual possuam um vasto acervo legal que orienta e determina essa formação profissional, o descompasso existente entre o instituinte e o instituído é bastante acentuado.

Inicialmente, ao abordar a prática pedagógica tendo como ponto de partida o referencial teórico levantado, observa-se que a prática é um fator fundamental na construção profissional do educador para surdos e é dessa forma que a formação desse profissional é disposta na instituição educacional especial conveniada estado de Goiás. Contudo, a legislação, no que tange à formação de professores para surdos como práxis, apresenta ressaltantes dicotomias entre o legal e o real. O problema, como evidenciado nos dados da pesquisa, é que parte desses docentes não tiveram, inicialmente, qualquer tipo de qualificação, orientação e/ou experiência com alunos surdos. Isso acaba tornando-os, de certa forma, não qualificados para educar esses sujeitos. A prática pedagógica no contexto do liberalismo econômico em países emergentes como o Brasil não está conseguindo incluir esse profissional educador no pensar e na reflexão como práxis. A pesquisa aponta que esses docentes têm carência formativa teórica.

O professor de surdos é (re)constituído como profissional através de sua prática como tal, porém, tanto o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) preveem a capacitação desse profissional já em sua formação inicial. Isso, no entanto, não ocorre de forma adequada, pois esses profissionais são capacitados como docentes de surdos em nível de especialização e quando já estão em contato com educandos surdos. Esse posicionamento sobre a formação desses profissionais se contrapõe ao PNEE e ao próprio Peedi-2003 do estado de Goiás, uma vez que não correspondem ao profissional almejado para o ensino inclusivo. Essa formação acontece apenas com alguns profissionais, o que não satisfaz a proposta de educação inclusiva de fato, que só seria possível se todos os profissionais da educação fossem qualificados para a educação de surdos e de outros educandos que demandam uma

educação especializada. O próprio PEE (2015-2025) admite a formação de professores para surdos em nível de especialização.

Políticas públicas educacionais que possam diminuir a dicotomia entre a teoria e a prática docente tanto para o ensino de forma geral como para o ensino especial na perspectiva inclusiva são alternativas promissoras, porém, esbarram em limitações orçamentárias e nas características do 'Estado mínimo'. As implicações do descompasso teórico-prático do profissional evidenciam-se na constatação desta pesquisa de que parte considerável dos docentes para surdos atuantes na instituição (22%) não possuem qualificação inicial para educar esse grupo e tampouco estão conseguindo superar essa 'desqualificação'. Desse modo, não conseguem harmonizar a formação em serviço, como demonstrado neste estudo, sendo a disponibilidade de tempo a principal dificuldade atribuída ao fato mencionado.

No entanto, o Piso Salarial Nacional se apresenta como uma alternativa viável ao problema em questão, já que um professor melhor remunerado poderia reduzir sua carga horária e utilizar parte do tempo disponível para qualificar-se. Embora a pesquisa não estabeleça uma relação direta entre a remuneração dos docentes da instituição com sua carga horária, mostra que 25% desses professores trabalham mais de 40h semanais e mais de 50% está em regime de contrato especial, estando à margem da legislação que estabelece o Piso Salarial Nacional.

Levando a formação profissional para o interior da instituição, é revelado que a participação do privado na formação do profissional educador para surdos é bastante significativa e até estimulada pela legislação atual, como bem expõe a Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006, e se reafirma nas diretrizes operacionais da Seduce-GO para os anos de 2016 e 2017.

Além disso, não se evidencia demérito quanto à importância da participação do privado na formação e na qualificação do professor para surdos no estado, mas a desobrigação progressiva do estado com a educação e com a formação docente para essa finalidade pode levar à extinção do ensino especial público dentro de uma realidade onde o ensino inclusivo ainda não consegue atender as demandas por professores qualificados.

Embora a instituição pesquisada tenha certa autonomia sobre o currículo escolar, ainda não conseguiu romper com a hegemonia da língua portuguesa sobre a Libras. Esse fato é evidenciado pelo número de aulas significativamente maior de português sobre a língua materna surda, mostrando que não se consegue atender o

que determina o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que, em seu art. 11, trata a Libras como primeira língua a ser ensinada aos surdos e o português como segunda (BRASIL, 2005).

Outra questão a ser pontuada e que interfere diretamente na formação do profissional em serviço na instituição são as formas como são apresentados e ofertados os cursos na área da surdez aos docentes. De acordo com as entrevistas realizadas junto aos professores, esses cursos não conseguem atender o professor de forma satisfatória, são redundantes, não possuem uma postura definida e são estritamente instrumentais, não levando o docente à reflexão. Tem-se que, além do que foi dito, os baixos salários contribuem para a crise na identidade do professor e, conseqüentemente, levam à formação de uma identidade coletiva (alunos) no mínimo conflituosa.

O professor como intelectual, deve ter um posicionamento bem dimensionado e definido sobre seu papel como profissional educador diante da sociedade onde está inserido. No questionário, 10% dos docentes afirmaram não pretenderem continuar na educação de surdos e, portanto, não almejam continuar ou iniciar sua qualificação docente para tanto. Professores com esse tipo de posicionamento não internalizaram o sentido de sua missão como educador. O questionamento se faz porque, embora não ambicionem se aprofundar na qualificação para surdos, continuam a trabalhar como docentes na instituição. É dever do Estado ofertar, prover e valorizar a qualificação do professor. A escola, por sua vez deve ficar atenta aos anseios do profissional que acolhe e deve prover formas para que o professor desenvolva seu trabalho dentro das expectativas pessoais e de sua clientela.

Dentre as motivações do desinteresse em se qualificar como professor para surdos, de acordo com os professores questionados, estariam a proximidade da aposentadoria e outros objetivos profissionais, tais como docência universitária e o desenvolvimento de atividades alheias à docência.

O PP da instituição afirma a opção pelo bilinguismo, em consonância com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. No entanto, a proposta encontra sérios obstáculos em sua implementação, pois, de acordo com os dados levantados pela pesquisa, a escola possui, em seu quadro docente, grande quantidade de professores sem a devida formação em Libras. Ademais, como revelado, parte dos professores direcionados à instituição estão como contratos temporários. De acordo com a pesquisa, o acolhimento dessa forma de contratação pelo estado de Goiás é bem

significativa na instituição e pode trazer implicações no processo formativo do professor em serviço.

Ao levar o fato para o âmbito das políticas educacionais, observa-se que, apesar do Decreto nº 5.626, de 2005, também estipular a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, esta, de acordo com a pesquisa e o referencial teórico, quando ofertada, não proporciona condições técnicas ao futuro profissional. Deve-se, então, repensar a disciplina de Libras nos cursos de formação profissional, propiciando-lhe igual relevância que as demais disciplinas dos cursos de licenciatura.

Há a necessidade de reorganizar o currículo escolar para os educandos surdos dentro de uma proposta bilíngue como é de direito. O Estado e os entes federados, em conjunto, precisam oportunizar uma flexibilização maior desse currículo às instituições especiais e inclusivas, como previsto em Lei, em comunhão com uma maior oferta de cursos de formação e atualização dos professores em serviço, proporcionando condições ao educador de se qualificar com qualidade e atendendo o maior número possível de profissionais.

Quanto aos docentes surdos, estes devem ser figuras mais presentes nas instituições públicas especiais e inclusivas. Por outro lado, esses profissionais precisam ser valorizados e efetivados sob a forma de concursos públicos. Há de se romper com a histórica prática hegemônica da língua oral sobre a língua de sinais, principalmente nos cursos de licenciatura, oportunizando e respeitando a aplicação do Decreto nº 5.626, de 2005, e a da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, refutando práticas sócio-reprodutivas e dando condições de igualdade a todos, como preconiza a Constituição Federal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francis Moraes de de et al. Resenha de "Os Anormais" - FOUCAULT, Michel. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 360-366, 2006.

ALVES, Alvaro Marcel. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da Unesp**, São Paulo, v. 9, nº 1, p. 1-13, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 36, nº 129, p. 637-651, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007>. Acesso em: maio. 2018.

ALVES, Wilson João Marcionilio; NETO, Dinéia Ghizzo. Políticas de inclusão para alunos surdos e a educação profissional no Paraná. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., 2009. **Anais...** PUC-PR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3135_2075.pdf.

ANDES; ANPED; CEDES. **Carta de Goiânia**. Conferência Brasileira de Educação (IV CBE), Goiânia, 2 a 5 de setembro de 1986. Disponível em: http://www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadego%C3%A2nia1986_4cbe.pdf. Acesso em: 13 jun. 2018.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, nº 40, p. 95-103, 2013.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento final. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE “POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO: CONJUNTURA NACIONAL AVANÇOS E RETROCESSOS”, XVIII, Goiânia. **Anais...** Goiânia, 7 de dezembro de 2016.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição; CASTRO, Giselle Faur de; ARAÚJO, Roberto Moreira Xavier de. Ensinar, formar, educar e instruir: a linguagem da crise escolar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, nº 2, p. 235-245, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132006000200009>.

BELTRAMI, Caroline Moraes; MOURA, Maria Cecília de. A educação do surdo no processo de inclusão no Brasil nos últimos 50 anos (1961-2011). **REB – Revista Eletrônica de Biologia**, v. 8, nº 1, p. 146-161, 2015.

BENDLE, Mervyn F. The crisis of ‘identity’ in high modernity. **British Journal of Sociology**, v. 53, nº 1, p. 1-18, 2002.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos políticos e práticos**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública laica gratuita: o Relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, nº 84, p. 735-762, set. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. 116 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Ridel, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/publicacoes>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Portaria n. 252/69** da Comissão Central de Revisão dos Currículos, aprovado em 11 de abril de 1969. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF: [s.n.], n. 100, p. 101-136, 1969a.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro 2007c.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 6 maio. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 6 maio. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 6 maio. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007d**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 6 maio. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007b**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 1º maio. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização**. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

BULGRAEN, Vanessa C. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, nº 4, ago./dez. 2010.

CABRAL, João Francisco Pereira. Consciência, dialética e história em Sartre. **Brasil Escola**, 2009. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/filosofia/consciencia-dialetica-historia-sartre.htm>>. Acesso em: 1º mar. 2018.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, nº 49, set./dez. 2003.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, p. 99-116, 2000.

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. 5. ed. São Paulo: Memnon/Fapesp, 2007.

CARDOSO, Maria I. S.; BATISTA, Paula M. F.; GRAÇA, Amândio B. S. A identidade do professor: desafios colocados pela globalização. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, nº 65, p. 371-390, abr./jun. 2016.

CARDOSO, Tereza Maria Rolo Fachada Levy. **As luzes da educação: fundamentos, raízes históricas e práticas das aulas régias no Rio de Janeiro: 1759-1834**. 1998. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

CARUSO, Sergio. **Homo economicus: paradigma, critiche, revisioni: saggio sui (discutibili) presupposti antropologici della razionalità utilitaria e sulle implicazioni ideologiche della loro entificazione**. Firenze, Italy: Firenze University Press, 2012. (Studi e saggi, 103).

CARVALHO, Alfredo Roberto de. A educação das pessoas com deficiência no capitalismo: a segregação dos elementos perturbadores da ordem burguesa. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 12, dez. 2003. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis12/art1_12.htm. Acesso em: 25 ago. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, nº 46, p. 249-259, maio-ago. 2010. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Nelson Carlos. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 4, p. 68-77, 2004.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tarcia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista brasileira de educação especial**, v. 15, nº 1, p. 65-80. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382009000100006>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CUNHA, Antonio Eugenio. A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa. **Revista FENEP**, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, Isabel Simões. Competências em educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, nº 1, p. 73-78, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Ed. UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 344 p.

DOURADO, Luiz Fernandes; BUENO, Maria Sylvia Simões. O público e o privado em educação. In: WILMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes (Coord.). **O Estado da Arte em política e gestão da educação no Brasil**. 1991 a 1997. Brasília: ANPAE; Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. Historical, social and cultural aspects of the deaf population. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 20, p. 1713-1734, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-597020130005000015>.

FERNANDES, Rubem C. O que é o terceiro setor. In: IOSCHPE, Evelyn Berg et al. **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERRARI, Márcio. Um pioneiro da psicologia das crianças. **Revista Nova Escola**, ed. novembro/2004.

FRANCELIN, Madalena Aparecida Silva; MOTTI, Telma Flores Genaro; MORITA, Ione. As implicações sociais da deficiência auditiva adquirida em adultos. **Saúde & Sociedade**, v. 19, nº 1, p. 180-192, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. Identidade e o reconhecimento do outro no contexto dos Direitos Humanos. In: SCIENSCULT – MÍDIA: A PRODUÇÃO DO CONSENSO E A CULTURA DA VIOLÊNCIA, XI., 2015, Paranaíba. **Anais...** Paranaíba: UEMS, 2015.

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. Os intelectuais e a revolução. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 45, p. 174-199, mar. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

GAGLIARDI, Cleide; BARRELLA, Fernanda Freire. Uso da informática na educação do deficiente auditivo: um modelo metodológico. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA (Org.). **Anais da XVI Reunião Anual de Psicologia**. Ribeirão Preto: SBP, 1986. p. 120-123.

GAIOFATTO, Nádia. História e História da Educação -- O debate teórico-metodológico atual. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.262-266. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400017>.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laercio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa (Orgs.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

GARCIA, Bruno Erbisti. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil 2010. IBGE - Ipea - Abong – Gife. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011151112102012112305347909.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade pessoal**. 2. ed. Oeiras: Celta Editora, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7. reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio./jun. 1995.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede pública Estadual de Ensino de Goiás – 2016-2017**. Goiânia: Seduce – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, 2016. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/SiteAssets/Lists/Noticias/AllItems/Diretrizes%202016-2017%20-%20ENSINO%20M%C3%89DIO.pdf>.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil. **Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Disponível em: http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188.

GOIÁS. **Resolução CEE nº 7, de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e a educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-02/res__cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf.

GOIÁS. Secretaria de Educação. Superintendência de Ensino Especial. **Plano Estadual de Educação Para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva – PEEDI: educação inclusiva garantia de respeito à diferença**. Goiânia, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 maio. 2018.

KOSHIMIZU, Ricardo Koiti. Vai à Comissão de Educação exigência de Libras no ensino básico. **Senado Notícias**, 17 de maio de 2012. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2012/05/17/vai-a-comissao-de-educacao-exigencia-de-libras-no-ensino-basico>. Acesso em: 19 jul. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969. 230 p.

LACERDA, Cristina B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, nº 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2017.

LEMOS, Edson Ribeiro. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. 197p. Tese (Livre-Docência) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 1981.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; SOUZA, Maria Francisca Nunes de; BRUCE, Christiane da Costa. Aluno surdo x professor ouvinte: retrato do processo de inclusão dos surdos na rede regular de ensino do município de Cruzeiro do Sul – Acre. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM

EDUCAÇÃO ESPECIAL, VIII., 5 a 7 de novembro de 2013, Londrina. **Anais...**, Londrina, 5 a 7 de novembro de 2013.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. A Revolução Francesa e as repercussões na educação de surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII., 2013, Cuiabá-MT. **Anais...** Cuiabá-MT, 2013. p. 1-14.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Revista Interações**, v. 13, nº 7, p. 31-44, 2002.

MARQUES, Marcley da Luz. A formação do professor para educação de surdos. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, XIII., 2017. **Anais...** 2017. p. 2106-2119.

MARTINS, Francielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Estudos da contemporaneidade: sobre ouvintismo / audismo In: ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais eletrônicos...** Caxias do Sul, UCS, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2951/676>. Acesso em: 14 jun. 2018.

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

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, v. 39, nº 3, p. 789-809, 2014.

MESERLIAN, Kátia Tavares; VITALIANO, Célia Regina. Análise sobre a trajetória histórica da educação dos surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX., ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III., 2009. **Anais...**, out. 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, nº 17, p. 621-626, 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **Publicização/privatização da educação especial no Paraná: gestão Requião (2003-2010)**. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/politicas/320-2011.pdf>.

MOTA, Lourenço Dantas. **A Nova República: o nome e a coisa**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MOTA, Tânia Socorro Borges. **Plano estadual de educação de Goiás (2015-2025): estudo comparativo entre o instituinte e o instituído**. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

NAKAGAWA, Hugo Eijilbanhes. **Culturas surdas: o que se vê, o que se ouve**. 2012. Tese (Mestrado em Cultura e Comunicação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

NEGRÃO, Ana Maria Melo. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./dez; 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782000000200010>.

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Juvenal Costa. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 15, nº 1, p. 113-121, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/18570>. Acesso em: 24 jul. 2017.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil. **Perspectiva**, v. 29, nº 1, p. 229-242, 2011.

_____. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., Goiânia. **Anais...** Goiânia, 29 de setembro a 02 de outubro de 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabcomendado_lucianeves.pdf.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak ed., 2014.

OLIVEIRA, Kátia Alves; MARQUES, Nara Letícia Pereira; LIMA, Michelle de Castro. A trajetória da escola normal: história da formação de professores no Brasil e no estado de Goiás. **Ciclo Revista: experiências de formação no IF Goiano**, set. 2016. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/periodicos/index.php/ciclo/article/view/213/126>.

OLIVEIRA, Rodrigo Nunes de. **Análise da gestão de organizações sem fins lucrativos, estudo de caso**. 2003, p. 62. Dissertação (TCC em Administração de Empresas) – Faculdade de Economia, Administração Contabilidade e Atuária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.maternatura.org.br/servicos/biblioteca>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da Filosofia**. 15. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1990. 588p.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **Língua brasileira de sinais**. Batatais, SP: Ação Educacional Claretiana, 2010.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez – um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-71.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3. ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2013.

PIRES, Raíssa Pimenta. Resenhas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan.-abr. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100018>.

POKER, Rosimar Bortolini. **Abordagens de ensino na educação de pessoa com surdez**. 2011. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/home/extensao/libras/mec_texto2.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PROENÇA, Michelle Alves Müller. **Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim-MS**. 2011. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011. p. 45-46.

RABELO, Rafaela Silva; RIBEIRO, José Pedro Machado. Quem foram os professores de Matemática de nossos professores de Matemática? Uma abordagem histórica sobre a formação de professores em Goiás. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 8, nº 16, 2015.

RAMOS, Geslaine da Silva; LIMA, Silvia Claudia Marques. Desafios à inclusão de estudantes com surdez: ações de educadores regentes e PIBIDIANOS do curso de licenciatura em química. CONEDU, 2017.

RELATÓRIO ESTADUAL DA PESQUISA TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL [GOIÁS]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Núcleo de Estudos e Documentação, Educação, Sociedade e Cultura, 2010.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

ROCHA, César Jesus da; SIQUEIRA FILHO, Moysés Gonçalves. A reforma do ensino na primeira gestão de Anísio Teixeira como diretor da instrução pública na Bahia: alguns indicativos da matemática proposta. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2016, Vitória. **Anais...** Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus, 31 de outubro de 2016 a 2 de novembro de 2016. Disponível em: <http://eventos.ufes.br/enaphem/3enaphem/paper/viewFile/1995/100>.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. 160 f. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC/RJ, Rio de Janeiro, 2009.

RODRIGUES, Cleide Aparecida Carvalho. O processo comunicativo na prática pedagógica. **Inter-ação**, Goiânia, v. 26, p. 101-118, 2002.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Maria do Socorro dos; MESQUITA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, set./dez. 2002.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472p.

_____. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, nº 69, dez. 1999.

SCHLESENER, Anita Helena. **Hegemonia e cultura: Gramsci**. Curitiba: Editora da UFPR, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia da pesquisa científica**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SILVA, Angélica Branzatto de Paiva; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; ZANOLLI, Maria de Lurdes. Mães ouvintes com filhos surdos: concepção de surdez e escolha da modalidade de linguagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, nº 3, p. 279-286, jul.-set. 2007.

SILVA, Otto Marques da. A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Aulas régias. In: _____ (Coord.). **Dicionário da história da colonização portuguesa no Brasil**. Lisboa: Verbo, 1994. p. 82-84.

SILVA, Mônica Ribeiro. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, Goiás, 2014

_____. Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”. **Educar**, Curitiba, n. 22, p. 407-409, 2003.

_____. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Unisinos**, São Leopoldo, v. 14, nº 1, p. 17-26, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2010.141.03>. Acesso em: junho de 2018.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOBRAL, Karine Martins; MORAES, Betânia Moreira; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos. Escola unitária e princípio educativo em Gramsci: ensaios de compreensão à luz do caderno 12. **Filosofia e Educação – Revista Digital do Paideia**, v. 2, nº 1, abr.-set. 2010.

SOUZA, R. M. Educação especial, psicologia do surdo e bilingüismo: bases históricas e perspectivas atuais. **Temas em Psicologia** 2, p. 71-87, 1995.

SOUSA, Socorro Cláudia T. de; Soares, Maria Elias. 2014. **Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil**. **Revista de Letras**, 33(1), jan.-jun.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 14 jun. 2017.

TERRA, Adriana de Miranda Santiago et al. Ferramenta para sistematização de material bibliográfico. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA e ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, XIV. e X. 2011. **Anais...** Universidade do Vale do Paraíba, 2011. Disponível em: http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2010/anais/arquivos/0485_0952_01.pdf. Acesso em: 26 jul. 2017.

TRIBUNA DO PLANALTO. **Educação Especial avança em Goiás**. 9 de janeiro de 2016. Disponível em: <http://tribunadoplanalto.com.br/2016/01/09/educacao-especial-avanca-em-goias/>. Acesso em: 21 ago. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1990.

_____. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015. (Coleção L&PM Pocket).

WACHOWICZ, Lillian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, nº 3, p. 171-181, jan./jun. 2001.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 239 p.

ZANLORENZI, Maria Josélia; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. As políticas de formação de professores pós LDB 9.394/96 e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor: Percursos, desafios e expectativas. In: CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES (CNFP), III., e CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES (CEPFE), XIII.,

2016, Águas de Lindóia. **Anais – Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**, 2016. p. 1665-1676.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO Nº _____

Data: ____/____/____

Nome: Desnecessário.

Sexo: ()M ()F

Idade: _____

Experiência como professor: anos.

Experiência como professor de surdos: _____ anos.

1. Formação:

() Ensino médio MAGISTÉRIO

() Superior completo BACHAREL. Se sim, qual? _____

() Superior completo LICENCIATURA. Se sim, qual? _____

() MESTRADO – área: _____. Conclusão: _____. O tema abarcava surdez? _____

() DOUTORADO; área: _____. Conclusão: _____. O tema abarcava surdez? _____

2. Quais as disciplinas que leciona:

3. Séries de atuação na instituição

() 1º ao 5º ano

() 6º ao 9º ano

() 1º ao 3º ano do ensino médio

4. Vínculo com a instituição

() contrato temporário/estado

() concursado/estado

() outros

5. Em que momento de sua formação como professor para surdos teve contato com a Libras?

6. Se houve contato com a Libras ou outros conteúdos pertinentes ao ensino de surdos, você considera o que foi ofertado dentro da realidade do seu trabalho aqui na instituição como:

- Suficiente para o trabalho com surdos
 Insuficiente para o trabalho com surdos

7. Você tem formação reconhecida oficialmente (diploma, certificado ou outros documentos comprobatórios) em Libras?

- Sim
 Não

8. Fez algum curso de formação/reciclagem/especialização na área da surdez?

- Sim. Data da última (atualização, formação): _____
 Não

9. Se sim, foi com recursos:

- Próprio
 Público
 Da instituição em que trabalha ou trabalhou
 Outros: _____

10. O curso de formação/especialização/reciclagem na área de surdez foi feito anteriormente ou após o vínculo com esta instituição?

- Antes
 Depois

11. Como ingressou nesta instituição de ensino especial de surdos?

- Por vontade própria, procurou a instituição.
 Encaminhado(a) pela Secretaria de Educação do Estado
 À convite da instituição
 Outros: _____

12. Qual sua carga horária nesta instituição?

- 21h
 30h
 40h
 60h

13. Trabalha em outro emprego ou instituição de ensino?

- Sim. Carga horária na instituição: _____ É uma instituição especial?

 Não
 Sim tenho outro emprego, mas não como professor. Qual? _____

14. Antes de vir para esta instituição tinha experiência em educação de surdos?

- () Sim. Por quanto tempo? _____
() Não

15. No momento do encaminhamento, foi questionado(a) sobre sua experiência e qualificação no ensino especial de surdos?

- () Sim
() Não

16. Você conhece o (PP) Projeto Pedagógico da escola?

- () Sim
() Não

17. Você conhece o (PNE) Plano Nacional de Educação ou (PEE) Plano Estadual de Educação atual?

- () Sim
() Não

18. Qual a maior dificuldade encontrada na educação de surdos?

- () Comunicação
() Condições de trabalho (material didático e de apoio, intérpretes)
() Interesse dos alunos
() falta de cursos na área
() Outros: _____

19. A formação e qualificação profissional ao ensino de surdos é ofertada com que frequência a você?

- () nunca
() raramente
() frequentemente

20. Com relação à formação, qualificação e/ou reciclagem, qual a principal dificuldade encontrada para a realização dos cursos?

- () Disponibilidade de tempo
() Ausência de oferta
() Custo elevado
() Outros: _____

21. Com relação à pergunta anterior, o que poderia ser melhorado para vencer a dificuldade mencionada?

22. Tem interesse em continuar a carreira como professor de surdos?

() Sim. Se sim, quais são os planos a curto e médio prazo?

() Não. Se não, justifique: _____