

## Formação de Professores para Surdos no Contexto Sociopolítico Atual

### Teacher Training for the Deaf in the Current Socio-Political Context

Ibrahim Martins Alves<sup>1</sup>, Antonio da Silva Menezes Junior<sup>1,2\*</sup>

---

#### RESUMO

Este relato de pesquisa de cunho qualitativo objetivou investigar a dicotomia entre as políticas públicas brasileiras e a formação de professores para surdos, em uma instituição de educação especial conveniada. Específicos: averiguar os documentos disponibilizados; construir o perfil de formação dos professores; analisar os procedimentos utilizados na inserção dos docentes, qualidade do ambiente de trabalho e nível de satisfação. Resultado: Entre os 29 participantes, vários contrapontos entre o instituído e o instituinte (espaço físico, formação em Libras e continuada, regime de contratação, valorização profissional) foram nitidamente observados. Concluiu-se que, em função da Lei 10.436/2002 e Dec. 5.626/2005, houve alguns avanços na Educação Especial nas últimas décadas, contudo, inúmeras deficiências da educação brasileira e consequentemente da Educação Especial evidenciam as fragilidades e assimetrias entre a legalidade e a realidade concreta vivenciada pelos alunos surdos.

**Palavras-chave:** Educação especial; Educação de surdos; Formação de professores; Inclusão.

---

#### ABSTRACT

This qualitative research report aimed to investigate the dichotomy between Brazilian public policies and the training of teachers for the deaf, in a special education institution with an agreement. Specific: check the documents made available; build the profile of teacher training; analyze the procedures used in the insertion of teachers, quality of the work environment and level of satisfaction. Result: Among the 29 participants, several counterpoints between the instituted and the instituting (physical space, training in Libras and continuing education, hiring regime, professional development) were clearly observed. In conclusion, due to Law 10.436/2002 and Decree 5.626/2005, there have been some advances in Special Education in recent decades, however, numerous deficiencies in Brazilian education and, consequently, in Special Education show the weaknesses and asymmetries between legality and the concrete reality experienced by deaf students.

**Keywords:** Special education; Deaf education; Teacher training; Inclusion.

---

---

<sup>1</sup> Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Ciências Médicas e da Vida  
\*E-mail: a.menezes.junior@uol.com.br

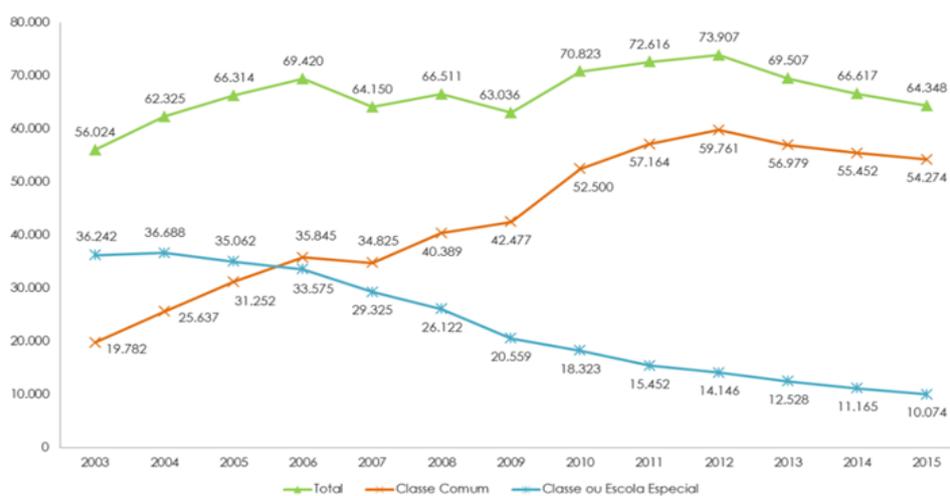
<sup>2</sup> Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Medicina - Goiânia -Goiás

## INTRODUÇÃO

Ao historicizar a relação ensino-aprendizagem e formação de docentes para surdos, observa-se que esta permanece com foco específico na normalização e reabilitação, reforçando as relações de hegemonia e de dominação, no que diz respeito à comunicação desses sujeitos, assim como o descaso e a exclusão. Com a Lei n.º 10.436/2002 (que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão), vislumbrou-se alguma melhora no que tange ao ensino para os deficientes auditivos, em especial, à qualificação de professores na área, ainda que não alcançasse a formação inicial e continuada, porém, que assegurasse direitos aos surdos das instituições no âmbito público, dentre eles o acesso ao ensino em Libras (ALVES, 2018, p. 10).

O Brasil iniciou um movimento de inclusão na década de 1990, momento em que as matrículas disponibilizadas em instituições especiais eram de apenas 1%, percentual crescente, conforme Meletti (2014), e nas décadas seguintes aproximou de 1,5%. A partir do século 21, observa-se a continuação do aumento de inserção de alunos nas instituições inclusivas e, em 15 anos, o crescimento foi de quase 15%, conforme o Censo Escolar do MEC/INEP de 2016 (Figura 1).

**Figura 1** – Evolução no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na educação básica



**Fonte:** INEP, 2016, p. 404.

No entanto, a realidade dos surdos permanece excludente diante do conhecimento, ora em função da falta de docentes qualificados, ora pela inexistência de um projeto

educacional adequado (ALVES, 2018, p. 10). Sendo o objetivo da Educação Especial aumentar as probabilidades de desenvolvimento e aprimoramento do aluno que nasceu ou adquiriu alguma deficiência ao longo da vida, oportunizar um ambiente saudável, social e interativo, torna-se indispensável (CASTRO et al., 2018).

O objetivo desta pesquisa de cunho qualitativo (utilizando-se de questionários, entrevistas semiestruturadas e levantamento bibliográfico) pautou-se no estudo entre o instituinte e do instituído na formação docente para deficientes auditivos (surdos) em uma instituição de ensino especial conveniada com o estado de Goiás, no intuito de identificar os motivos pelos quais, no âmbito da educação especial, a formação docente se encontra, em muitos aspectos, fora das propostas textualizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, ou da Resolução do Conselho Nacional da Educação – CNE/CEB n.º 02/2001, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, como também da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei n.º 13.146/2015. De modo específico visa: analisar documentos; estudar o perfil formativo dos professores; investigar os mecanismos de inserção do docente no ensino de surdos, bem como o nível de satisfação deles nessa modalidade de ensino e com o ambiente de trabalho.

Os surdos, sujeitos historicamente estigmatizados e considerados por Cromack (2004) como de hábitos, costumes e linguagem próprios, tem o direito constitucional à imersão e a discussão de suas necessidades educacionais, pois, no contexto cultural, gradativamente, representam uma comunidade de minoria, ainda excluída, mas que vem ganhando importância no âmbito educacional e, conseqüentemente, precisa garantir uma melhor formação docente.

## **PROCEDIMENTO METODOLÓGICO**

O estudo de caso , utilizando-se uma escola ou uma sala de aula como objeto de pesquisa, representa, assim, a unidade de um todo, sendo que para Alves-Mazzotti (2006) o estudo de caso ‘instrumental’ pode representar uma estratégia de pesquisa que oportuniza uma análise aprofundada dessa unidade vista em sua amplitude, trazendo questões como a abrangência das políticas públicas educacionais para a constituição do profissional docente para surdos, em Goiás, a partir da escolha da instituição. Tal processo

metodológico qualitativo pode fornecer conjecturas, favorecer ou contradizer temas disseminados.

Para preservar a identidade da instituição pesquisada e da associação mantenedora, nesta pesquisa elas aparecem no modo inicial de apresentação, ou seja, como “instituição” e “associação mantenedora”. A instituição é uma propriedade privada, vinculada desde 1991 à associação mantenedora e, no momento da pesquisa, contava com: 54 servidores, sendo que 33 docentes que atuam nos três turnos participaram deste estudo. Os resultados foram obtidos por entrevistas semiestruturadas e questionário, bem como análise da instituição por intermédio de seus demais funcionários.

Dos 33 professores que atuam na instituição, 29 se dispuseram a participar da pesquisa, contudo, destes, 27 devolveram o questionário com as respostas solicitadas, cujas questões foram elaboradas tendo como foco o objeto da pesquisa em sua totalidade, pois, um questionário de qualidade possui critérios relativos ao seu conteúdo, elaboração, formulação, escolha, número e ordem das questões (GIL, 2006) para evitar o risco de deformidades.

As entrevistas aconteceram na sequência tendo como critério de seleção a prática docente em sala de aula, desconsiderando os docentes em licença do trabalho. A divisão feita foi a seguinte: professores surdos e professores ouvintes escolhidos de forma aleatória, dos quais 10 docentes foram escolhidos para entrevistas, sendo 04 surdos e 06 ouvintes.

O grupo de diretores, coordenadores e secretários(as), foram entrevistados separadamente, sem critérios de seleção, tendo em vista a reduzida quantidade (direção, 02 coordenadores, 03 coordenadores pedagógicos e 02 secretárias).

Após a coleta dos dados foi feita a categorização e sistematização e realizou-se a análise do conteúdo, a fim de elucidar os pormenores do material coletado durante a pesquisa, pois, “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’ (Triviños, 1990 apud Alves, 2018, p. 101).

## **RESULTADOS**

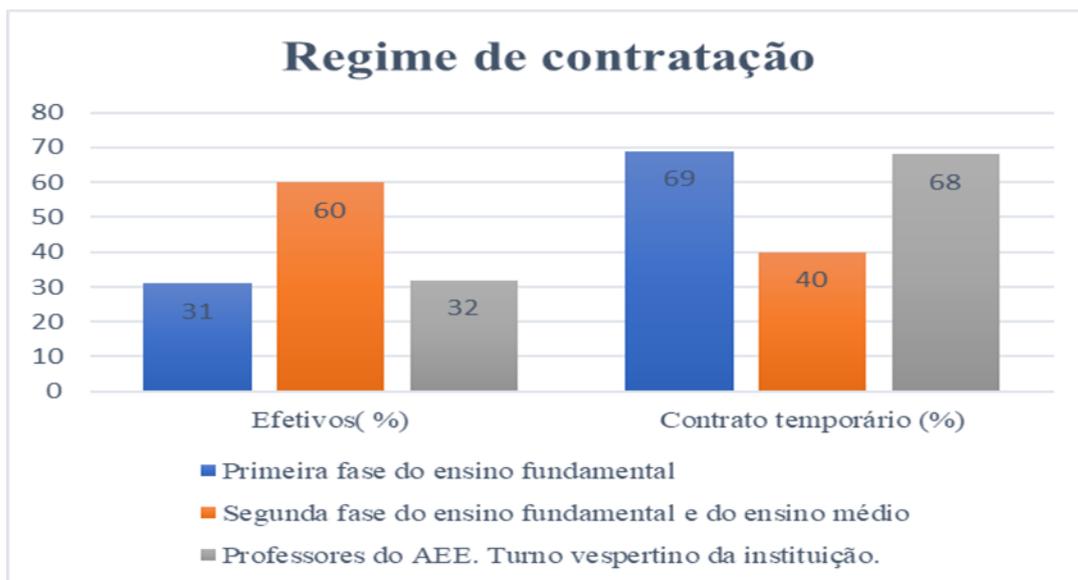
Dos 125 alunos atendidos, 65 (surdos) estudavam no turno matutino (com dois desistentes) 02 deles apresentavam, também, diminuição da acuidade visual e problemas mentais. No turno vespertino estava em vigor o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com 51 alunos (surdos), 38 matriculados nos turnos matutino/noturno e 13 não estavam matriculados. Desse grupo, 02 educandos se encontravam matriculados em outras instituições regulares de ensino e 11 não estavam matriculados em escolas regulares. O período noturno contava com 55 alunos matriculados (18 surdos, 23 ouvintes e 02 com problemas mentais), porém, 06 desistiram das atividades até o meio do ano, destes: 04 surdos e 02 ouvintes.

A instituição utiliza o mesmo espaço da associação mantenedora, possui um miniauditório que compartilha com a associação, local onde é ministrado o curso de Libras, curso para o qual os docentes são contratados pelo governo estadual, em regime temporário, para que ministrem aulas (não obrigatórias) de Libras para pais, alunos, funcionários da associação e da instituição, bem como da comunidade circunvizinha.

As ações da associação mantenedora se caracterizam por: serviço de assistência social, duas vezes por semana (com o objetivo de atender à comunidade surda e encaminhá-los para o mercado de trabalho). A instituição possui: consultas com fonoaudiólogo; 15 salas de aulas pequenas (20 alunos); TVs fixas; uma quadra poliesportiva coberta com arquibancada, com 02 banheiros; um palco (teatro); 02 salas amplas para dança e no andar superior funciona a administração.

Os professores são em maior quantidade do sexo feminino, 82%, e 18% masculino, sendo que 17 dos 54 (69%) possuem regime de contrato temporário e 31% efetivos (Figura 2) e são formados em disciplinas que divergem de sua atuação docente. Há, também, para o primeiro ano, um professor de apoio trabalhando com o professor titular.

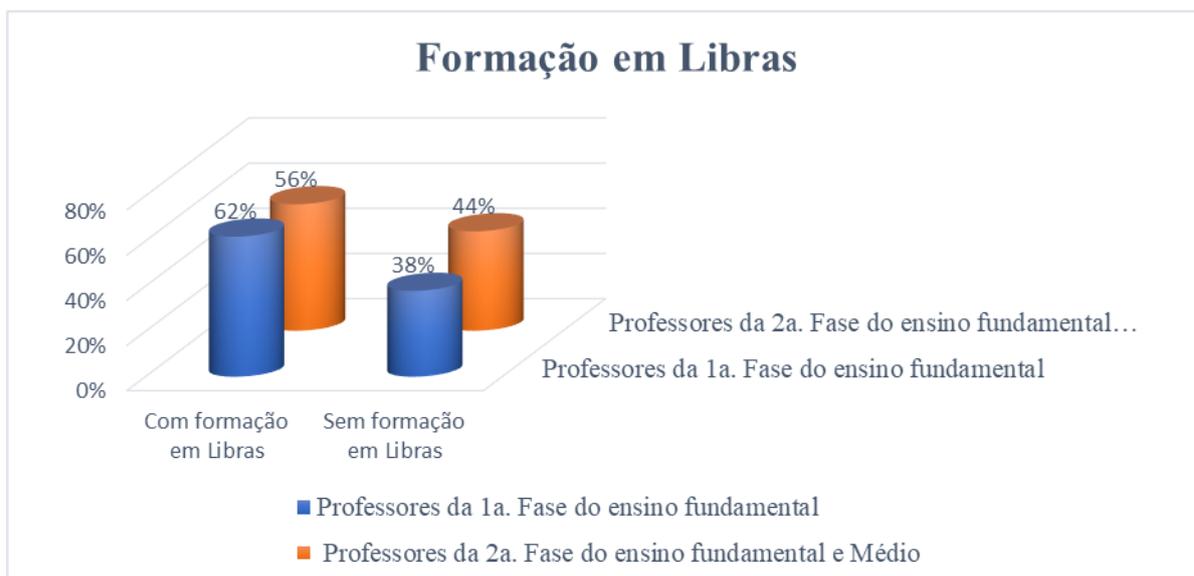
**Figura 2** - Regime de contratação de professores



**Fonte:** Secretaria da instituição.

A rotatividade de docentes, na visão dos gestores, aparece como um empecilho à qualificação dos professores para surdos. Grande parte dos docentes – fato revelado na fase exploratória e de análise dos questionários – são contratados de modo temporário, não possuem formação em Libras ou qualificação para conduzir a educação de surdos (Figura. 3).

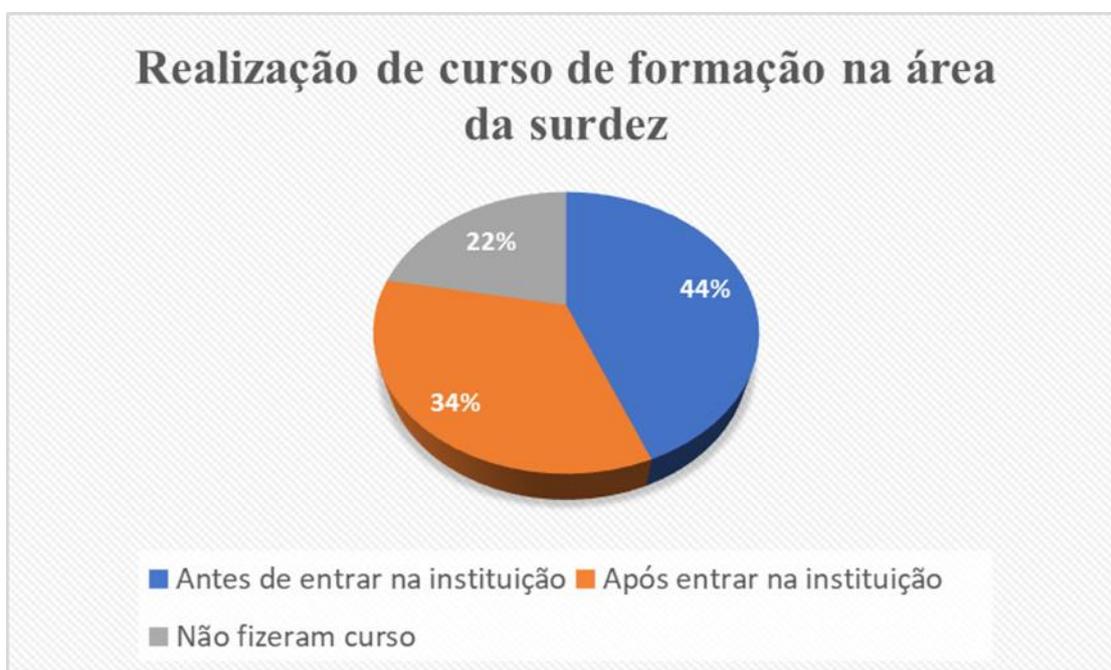
**Figura 3** - Quadro de professores da de acordo com a formação em Libras



**Fonte:** Secretaria da instituição.

Os investimentos, na qualificação do docente ocorre enquanto eles estão trabalhando e menos profissionais ainda não participou de nenhuma, como observado na Figura 4.

Figura 4 - Momento em que os professores da instituição realizaram ou não cursos de formação na área da surdez

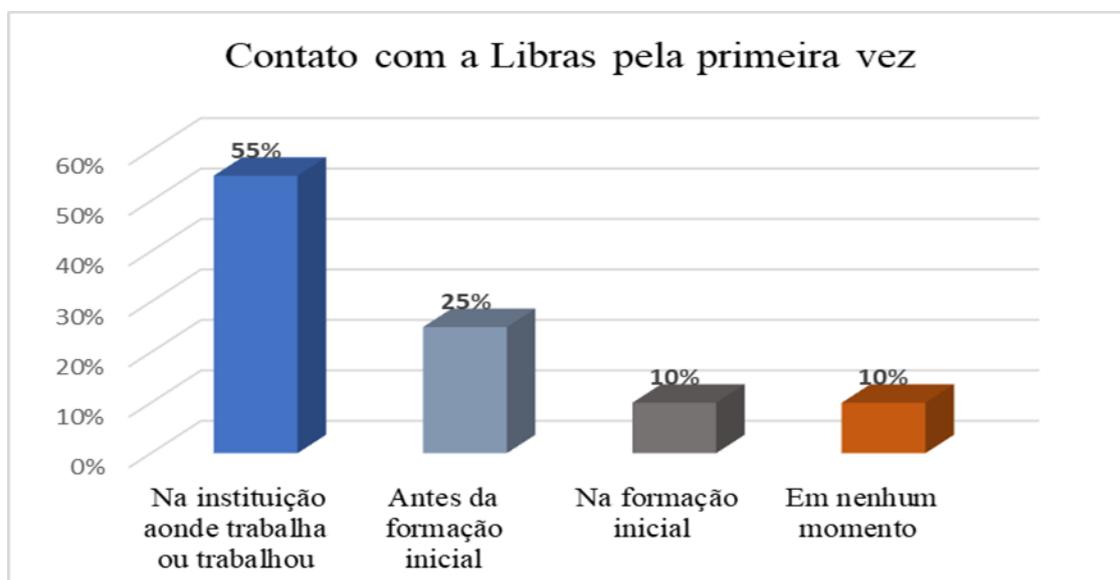


**Fonte:** (ALVES, 2018, p.107)

Assim, 77% fizeram ou estão fazendo algum tipo de curso de qualificação (na área da surdez - últimos três anos) e 22% não realizou nenhum, 38% utilizaram recursos próprios, 24% fizeram os cursos ofertados pela instituição e 38% receberam recursos públicos para ele.

No que tange à carga horária, 25% dos profissionais ministram aulas em pelo menos dois turnos, ultrapassando 40h semanais e 33% deles possuem outro emprego, (76% não possuem disponibilidade de tempo para se qualificarem) e, em sua maioria, acrescentaram que a organização de horários, no local de trabalho, para este fim atenuaria essa realidade (Figura 5).

**Figura 5** – Momento em que o docente teve contato com a Libras pela primeira vez.



**Fonte:** (ALVES, 2018, p.114)

Enquanto perguntados como foi o primeiro contato com a Libras na formação inicial (se foi suficiente ou não), 43% disseram ter sido insuficiente e 57% relevante. As variáveis são: a faixa etária dos docentes (média de 36 anos) e o tempo de experiência (média de 12 anos de docência e 6 anos na especificidade para surdos). Dada a ineficiência do contato com Libras na formação inicial (Figura 6), o maior empecilho para esta modalidade de ensino é a comunicação entre o professor e o aluno.

**Figura 6** – Principais dificuldades enfrentadas pelos professores de surdos.

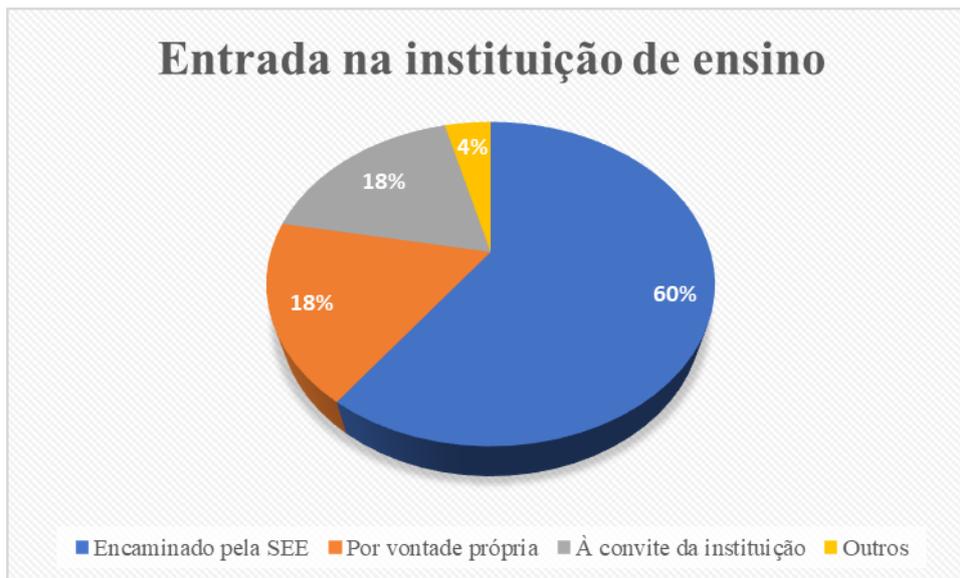


**Fonte:** (ALVES, 2018, p.115)

De modo que a dificuldade de comunicação ultrapassa: outros motivos, falta de recursos, interesse dos alunos e condições de trabalho, sendo que dentre “outros motivos” estão a falta do domínio da Libras por parte dos alunos, a omissão da família dos surdos.

Evidenciou-se, ainda, que para 74% dos profissionais, dentre eles os que tiveram contato anterior com a Libras, o primeiro contato com alunos surdos foi na atual instituição, ou em uma anterior, e não na formação inicial - quase a metade não necessitou informar sobre sua qualificação na área da educação de surdos ao serem direcionados para a instituição (Figura 7).

**Figura 7:** Encaminhamento dos professores à instituição pesquisada



Fonte: (ALVES, 2018, p.117)

Fato também narrado por uma das professoras da instituição (entrevista), onde ela relata que: “[...] 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”, no que foi tranquilizada, pois “Disseram ‘não se preocupa não, eu vou te ensinar a falar oi [...]”, conforme encerra, mesmo não tendo conhecimento da língua, ela percebeu o quanto os alunos necessitavam de maior eficácia na atuação docente, mesmo com a presença de um intérprete.

O Projeto Pedagógico (PP) da instituição colabora com o fato de poder ter parte de seus professores sem domínio da Libras, o que inviabiliza a proposta metodológica bilíngue, embora esta esteja presente, contraditoriamente, no mesmo documento como eixo norteador de suas ações pedagógicas, conforme Figura 2.

O dado exposto é, em parte, justificado pela contratação temporária dos docentes praticada pelo estado de Goiás (Figura 2 e 7) e relega a qualificação profissional em Libras à segunda instância, posterior à licenciatura.

A instituição contava com: 07 professores de AEE, 03 intérpretes de Libras (vespertino), 02 instrutores de Libras (aulas de Libras no AEE), isto é, 09 docentes, dos quais 02 são instrutores surdos e atuam, também, em outros turnos. Há predomínio, no AEE, do regime de contratação temporário (Figura 2), sendo que 03 não têm formação em Libras.

## **DISCUSSÃO**

Na área educacional, de modo geral, as últimas notícias não são favoráveis. O desinteresse do Estado por este campo e seu fortalecimento é praticamente inexistente, prova disto, na visão de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021) foi a promulgação da Emenda Constitucional n.º 95/2016 que congelou os investimentos para o ensino por vinte anos, conseqüentemente, inviabilizando o Plano Nacional de Educação. Na seqüência, em 2017, a sociedade brasileira se viu lesada de duas formas: ao não ser efetuado o cumprimento de destinar 10% do produto interno bruto para a área educacional e a reforma do ensino médio (com a Resolução CNE/CP n.º 2/2017 que implementa a Base Nacional Comum Curricular - BNCC). Na seqüência,

Em 2018 a tentativa do Ministério da Educação de produzir alterações na [PNEEPEI] de 2008 e a Consulta Pública, sob a iniciativa do governo federal, de ‘atualização’ da política supracitada. Esse movimento gerou embate em diferentes âmbitos tais como instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal e pesquisadores do campo da educação especial (FACHINETTI; SPINAZOLA; CARNEIRO, 2021, p. 153).

Em 2019, um novo golpe, segundo Senna, Santos e Lemos (2020, p. 327),

O governo de Jair Bolsonaro propõe mudanças na Política Nacional de Educação Especial para 2020, visando alternativas de ensino para alunos com deficiência intelectual ou física, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e superdotação de modo que o ensino regular não seja a única opção a esses alunos. De acordo com Bilches (2020), do jornal Gazeta do Povo, a ideia é que caberá a família, assim como a escola, escolher o melhor lugar para o aluno, se é a sala de aula regular, a classe especial, ou ainda se seria mais adequado a transferência para uma escola especial.

A manifesta tentativa de transferir a responsabilidade do Estado torna imprescindível entender como o campo da educação especial vem se organizando no que tange à educação inclusiva com base nos documentos legais e no que diz respeito à essa “atualização” proposta na PNEEPEI que reverbera, mesmo nesse universo micro de informações, o que vem acontecendo no Brasil no âmbito da Educação Especial.

O PP da instituição é direcionado para a educação bilíngue e justificado pela Meta 4 do PNE (2014-2024) e a PNEEPEI, o que explica sua dualidade, ou seja, mesmo sendo uma instituição especial para surdos, ela também acolhe alunos ouvintes e com outras especificidades. O referido PP também expressa compromisso com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e com o currículo de referência do estado de Goiás evidenciando a liberdade e a flexibilidade, expressas na Lei n.º 13.146/ (Art. 28), no que se refere a inclusão de disciplinas específicas que torna obrigatório “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” ao poder público (BRASIL, 2015).

Outro ponto depõe contra o trabalho da instituição e diz respeito à acessibilidade de alunos com deficiência visual e de locomoção dentro da estrutura da escola, o que contraria as Leis n.º 10.098/2000 e 13.146/2015 (a primeira estabelece normas de acessibilidade e a segunda as reforça) e, ainda, o Plano de Metas e Estratégias do PEE-GO 2015/2025, que entende ser necessário “[...] manter e ampliar, em regime de colaboração respeitadas as normas de acessibilidade, programa estadual de construção e reestruturação de escolas” (GOIÁS, 2015).

No que se refere à formação continuada, com base na Resolução CEE n.º 7/2006 (Art. 12), que trata da obrigatoriedade e responsabilidade das instituições especiais por seus professores e na Meta 1 do PEE-GO (2015-2025), que determina e assegura a educação bilíngue, verificou-se que a permanência e formação desses profissionais não estava sendo executada de modo desejável. A rotatividade de docentes, explicada pela forma de contratação temporária (Figura 2, 9 e 10) foi apontada pelos gestores como um dos motivos. Além do exposto, os profissionais, em grande número, não possuem formação em Libras ou qualificação para ministrar aulas ao sujeito surdo (Figura 3). Cenário que interfere diretamente no trabalho docente e se assevera, considerando que 43% deles disseram que os cursos de formação, quando disponibilizados (Figura 4), não são devidamente divulgados sendo, também, apenas introdutórios. Brzezinski (1987, p. 1) entende que dificilmente é possível “proporcionar

educação formal sem o profissional capacitado para suscitar o processo ensino-aprendizagem”, pois, no Brasil, fatos históricos estão diretamente relacionados à falta de qualificação do profissional docente que em tudo se referem à manutenção dos interesses das classes dominantes.

Em se tratando do ensino, dois professores, que atuam na primeira fase do ensino fundamental são surdos, trabalham com contrato temporário e são fluentes em libras, ministrando aulas de Cultura Surda e Libras como L1 (primeira língua), como determina a Lei n.º 5.626/2005 (Art. 22), em relação à garantia de que haja a organização das escolas e classes de educação bilíngue.

A Lei n.º 5.626/2005 (Art. 23), o PNE 2014 (Meta 4), a Lei n.º 13.145/2015 (Art. 28) e o PEE-GO 2015 (Meta 11), preveem um intérprete nas salas de aula destinadas a educandos surdos. A instituição pesquisada possui 06 docentes sem formação em Libras (matutino) dos 17 que compõe o período e somente 03 intérpretes. De modo que a não observação das leis cria barreiras linguísticas entre discentes e docentes, acrescentando um empecilho a mais à educação e à prática professoral. Conforme a Meta 11 do PEE-GO (2015-2025) a presença regular desses profissionais especializados tem prazo de até 10 anos para ser efetivada. Para Silva (2014), necessário se faz superar tal dificuldade com discussões otimizadas acerca da formação docente para a comunidade surda, bem como elaborar e tornar reais as propostas curriculares e organizacionais para a Libras, que deve ser incluso, de modo geral, nos cursos de licenciatura e não somente no ensino básico inclusivo e/ou especial.

Além disso, 25% dos profissionais ministram aulas em pelo menos dois turnos, ultrapassando 40h semanais e 33% possuem outro emprego, inviabilizando a participação nos cursos de formação e atualização (76% não dispõe de tempo), para os quais a organização de horários no local de trabalho, para este fim, atenuaria essa realidade.

Dentre as adversidades encontradas na instituição (falta de condições de trabalho e material didático etc.), sobressai a dificuldade de comunicação entre alunos e professores, com 27% dos professores sinalizando essa dificuldade (Figura 6). Para Vieira e Santos (2020, p. 5), a curta carga horária em Libras nos cursos superiores para docentes exige deste profissional que ele “busque meios pessoais a fim de minimizar possíveis

precariedades na qualidade do ensino [...]”. Contudo, nem sempre isso é possível, dada a remuneração do professor no Brasil. Porém, ignorando tal realidade, a comunicação para que seja de fato eficiente, deve se estabelecer em mão dupla, partilhada entre professores e alunos (RODRIGUES, 2002), como também estabelecem a PNEE na perspectiva da educação inclusiva e a Lei n.º 13.146/2015.

Assim, a fala destes 27% se refletem na reflexão de uma das professoras do ensino fundamental da instituição que relata que “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”. Para ela, que diz “[...] 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 [...]”, a conclusão é que “O nosso currículo não é um currículo realmente para educação de surdos”.

Esta pesquisa identificou, ainda, que o conhecimento em Libras dos alunos se mostrava insuficiente. Dificuldade que nem a disposição em atuar na docência de 04 professores que disseram que ser professor era uma vontade pessoal de ajudar outros sujeitos surdos conseguem, pois, os outros docentes, teriam escolhido outra profissão se pudessem. Um dos professores verbalizou que “No passado eu quis, por exemplo, fazer engenharia civil, estudar, mas não tem intérprete, como vou estudar? E eu era o único surdo.” Situação que demonstra, entre outros pontos, a falta de opções profissionais que o sujeito surdo enfrenta ao se decidir pelo curso superior.

Contraditoriamente, dentre os docentes da instituição, existe um número considerável que não detêm domínio de Libras para ensinar (Figura. 8), o que também não significa propriamente que sejam qualificados para o ensino dos surdos no que tange a proposta bilíngue que incluem empatia e consciência cultural do surdo (NOVAES, 2014).

Assim, para estar em acordo com o Peedi-GO no que se refere à qualificação profissional que a prevê na própria escola (GOIÁS, 2003), a instituição faz valer o PEE-GO (2015-2025 - Meta 12 - na produção de material didático e na formação continuada), e busca parcerias com instituições filantrópicas para ampliar o apoio ao ensino especial. Nesse âmbito, professores e gestores revelaram o desenvolvendo de parceria com o CAS

(Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – instituição pública) com o objetivo de fornecer curso de atualização nesta área de ensino.

Acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o Decreto n.º 7.611/2011, garante apoio necessário e individualizado aos educandos e inclusão de qualidade, bem como apoio técnico e financeiro às instituições privadas de cunho filantrópico e estímulo para o acesso de alunos ao AEE, Decreto n.º 6.253/2007 (Art. 9º-A), formação continuada de seus professores e gestores. Mesmo assim, o legal e o instituído estão em desarmonia, apresentando dicotomia no que diz respeito à capacitação dos profissionais na instituição, pois, como visto há professores temporários, o que não os impede de trabalhar na AEE.

A Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o PNE 2014-2024, possui metas que representam um avanço quanto a formação e qualificação profissional docente, uma vez que visam dar garantias a ele em áreas específicas, o que diminui desvios de função e docência de profissionais leigos (DOURADO, 2011). Já a Lei n.º 12.796/2013, assegura a formação do educador no local de trabalho e instituições superiores, na forma “garantia do direito” desses profissionais de se qualificarem (BRZEZINSKI, 2014, p. 133). Porém, na visão de Brzezinski (2014, p. 133-134), a presença do Estado (intensificada), reforçada pelas políticas públicas atuais (Estado mínimo), ao interferirem, não suprem o mercado educacional com um ensino de qualidade em todos os níveis.

Assim, além das discussões aqui propostas, é necessário que se incorpore à realidade da Educação Especial para os surdos, a nova situação pandêmica na qual as sociedades, a nível mundial, estão inseridas. No Brasil, o Parecer CNE/CP n.º 5/2020, na explanação de Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 154) foi o “primeiro e único” documento publicado que versa sobre a realização de atividades pedagógicas não presenciais, sendo que “os familiares/responsáveis devem seguir a proposta enviada pela escola para o desenvolvimento das atividades e, nesse sentido, as tecnologias de informação e comunicação tornam-se essenciais”. Contudo, no estudo que as autoras apresentam de Souza e Dainez (2020), essas tecnologias são problematizadas, considerando que a pesquisa demonstrada identificou que, no Brasil, com relação ao uso da internet residencial, 37 milhões de crianças de 9 a 17 anos, não possuem acesso e em

torno de 93%, na mesma faixa etária, não dispõem de celular, o que, conforme explicitam “repercute nas condições de estudo” (p. 155).

De modo que, além dos problemas já relatados nesta pesquisa, pode-se evidenciar uma desigualdade a mais, que afeta tanto os alunos da educação especial quanto os do ensino regular e seu acesso à escolarização, em tempos de pandemia, que se tornou extremamente prejudicado. Para Fachinetti, Spinazola e Carneiro (2021, p. 155),

No âmbito da educação especial, o planejamento das atividades escolares remotas foi desenhado sem amparo do governo, a partir de um processo coletivo, envolvendo comunidades escolares, instituições e organizações, universidades, movimentos sociais e de indivíduos [...].

Este novo cenário impactou a vida de todos os envolvidos na área educacional. A realidade é de um ensino feito à distância que se já é complexo em se tratando de um ensino presencial, maiores desafios apresentam para os educandos do ensino especial, no caso os surdos, bem como de seus docentes, tanto no trabalho, agora realizado em casa, quanto para as atividades de formação e planejamento.

Além disso, percebe-se que falta dinamismo, eficiência, por parte do estado de Goiás no trato com o sujeito surdo, e consonância com os documentos legais, no sentido de agregá-lo às esferas do próprio fazer e constituir ações para esta comunidade, bem como de ofertar qualidade social e formação docente no intuito de oportunizar um ensino de excelência, dentro ou fora do panorama atual da educação que busca se desenvolver mesmo diante das adversidades do Covid-19.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo os resultados, o docente da instituição se vê, em grande número, como um profissional desqualificado para as tarefas que executa. Ele encontra pouco respaldo na própria instituição e não consegue harmonizar sua formação com o trabalho, falta-lhe tempo e remuneração que lhe permitam criar suas próprias vias de acesso à formação continuada.

A hegemonia da Língua Portuguesa sobre Libras demonstrou ser clara, desvirtuando o caráter de primeira língua da Libras, o que contraria o Decreto n.º 5.626/2005 (Art. 11), sendo que os cursos formativos redundantes da instituição não

conseguem atender o professor de forma satisfatória e não colaboram para a qualificação reflexiva deste profissional.

A educação bilíngue, ainda que as legislações (federal e estadual) a determine, demonstra ter, ainda, lacunas persistentes para sua efetivação, pois não se conseguiu harmonizar a qualificação profissional docente nem no âmbito da formação inicial, tampouco ao nível de pós-graduação, consequência, em parte, do regime de contratação temporário utilizado pelo estado de Goiás.

Os desafios se acumulam e o cenário é turvo, pois existe descompasso entre leis, processos, instituições e atores no palco da educação especial e inclusiva para surdos. Aspectos que mais se ressaltaram com a pandemia e que exigem mais análises, discussões e propostas. O educando e o docente surdo já perpassam por um isolamento sonoro das pessoas e objetos deste mundo e buscam se adaptar a esta nova realidade que modifica ainda mais as relações, os afetos, a vivência educacional. Destarte, mesmo alheios a este cenário perturbador, pensar o docente devidamente qualificado e respaldado dentro das Políticas Públicas é de suma importância, pois este professor, antes de sê-lo, foi o aluno abandonado pelas mesmas políticas que textualmente visam ampará-lo. Trata-se de um sujeito relegado à própria sorte e que conduz seus educandos para o mesmo limbo educacional de onde veio, como em um portal no tempo, em um “loop” recorrente de descaso e inobservância.

## REFERÊNCIAS

ALVES, I. M. **Formação de professores para surdos no contexto sociopolítico atual: um estudo de caso em Goiás.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO. 2018

ALVES-MAZZOTTI, A. J. 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>.

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

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto

de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, CLIV, nº 35, p. 208-222, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, p. 2, 7/7/2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União, 20 dez. 2000, Seção 1, Brasília, DF, n. 244-E, p. 2-3.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2011.

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. Diário Oficial da União. Brasília DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro 2007. 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14/11/2007, p.18.

BRASIL. 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. Diário Oficial da União. Brasília, 23/12/2005.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 241, Seção: 1, p 2 15 dezembro 2016.

BRASIL. A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. INEP. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

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

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

CASTRO, G. G. de. [et al]. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018.

CROMACK, E. M. P. da C. 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.

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

FACHINETTI, T. A.; SPINAZOLA, C. de C.; CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva no contexto da pandemia: relato dos desafios, experiências e expectativas. **Educação em Revista**, Marília, v.22, n. 01, p. 151-166, 2021.

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

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](http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=14188). Acesso em: 10 mai. 2021.

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](http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-02/res_cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf). Acesso em: 10 mai. 2021.

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.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017.

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

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

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

SENNA, M.; SANTOS, M. P. dos; LEMOS, L. M. B. A participação da sociedade e o caso da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: refletindo sobre a formação de professores. **RevistAleph**, n. 34, 24 jul. 2020.

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

VIEIRA, E. S.; SANTOS, R. M. Os desafios do professor no processo de inclusão dos alunos surdos no ensino de Ciências. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Maceió: CONEDU. 16-17, 2020, Maceió. **Anais... Conedu.**

*Recebido em: 03/01/2022*

*Aprovado em: 25/01/2022*

*Publicado em: 28/01/2022*