

As Necessidades Formativas de Docentes para o Ensino de Surdos na Educação Profissional

The Training Needs of Teachers for Teaching the Deaf in Professional Education

Recebido: 19/03/2023 | **Revisado:** 08/06/2023 | **Aceito:** 21/06/2023 | **Publicado:** 25/04/2024

Rafaella Rodrigues Holanda Gadelha
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7596-8556>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
E-mail: rafaella.gadelha01@aluno.ifce.edu.br

Natal Lânia Roque Fernandes
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1600-2153>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
E-mail: natallania@ifce.edu.br

Como citar: GADELHA, R. R. H.; FERNANDES, N. L. R.; As Necessidades Formativas de Docentes para o Ensino de Surdos na Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-18, e14981, Abr. 2024.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

O estudo tem por objetivo investigar as necessidades formativas dos professores do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional, em relação aos conhecimentos necessários para a prática com alunos surdos. Discute-se a educação intercultural como contributo para a apreensão da cultura surda em sala de aula. Trata-se de um estudo de caso realizado em uma escola pública. Os dados revelaram a ausência de conhecimento dos professores sobre a pessoa surda, a dificuldade de comunicação, o desconhecimento em Libras e a ausência de prática adequada. Concluiu-se que, para o Ensino de surdos avançar na perspectiva da interculturalidade, é fundamental o envolvimento da comunidade escolar, tendo em vista uma maior articulação entre processos formativos e práticas de ensino.

Palavras-chave: Surdo; Inclusão; Interculturalidade; Formação docente; Libras.

Abstract

The study aims to investigate the training needs of high school teachers integrated into professional education, in relation to the knowledge needed to practice with deaf students. Intercultural education is discussed as a contribution to understanding deaf culture in the classroom. This is a case study carried out in a public school. The data revealed the teachers' lack of knowledge about the deaf person, the difficulty of communication, lack of knowledge in Libras and lack of adequate practice. It was concluded that for the Teaching of the Deaf to advance in the perspective of interculturality, the involvement of the school community is essential, with a view to greater articulation between training processes and teaching practices.

Keywords: Deaf; Inclusion; Interculturality; Teaching Training; Libras.

1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar vivenciado nas últimas décadas tem provocado demandas para os professores do Ensino Básico, no que se refere à necessidade de transformação da prática em sala de aula. A inclusão escolar demanda novos conhecimentos, novas relações e um processo de formação contínuo, que envolva conhecimentos e saberes sobre os novos sujeitos escolares. Sabe-se que as diferentes modalidades e os níveis de ensino possuem suas especificidades, e o processo de inclusão no Brasil revela cenários diferentes quando se trata de inclusão no Ensino Fundamental (EF), no Ensino Médio (EM), na Educação Profissional (EP) e no Ensino Superior (ES). As pesquisas revelam que 70% do público com deficiência, com idade mínima de escolarização, possuem, no máximo, Ensino Fundamental incompleto (PROSPED, 2021), ou seja, poucos conseguem concluir o Ensino Fundamental e frequentar outros níveis de ensino.

As pessoas com deficiência que conseguem ultrapassar as barreiras e terminar o EF, também, enfrentam dificuldades para frequentar o EM. No cenário de escolarização, a transição do nível Fundamental para o nível Médio é algo que preocupa qualquer aluno e, para o estudante com deficiência, a transição torna-se mais difícil. Na fase do EM, as diferentes retóricas socioculturais desafiam os alunos a mudarem o seu modo de ser e a estabelecerem sentidos às novas experiências. Além disso, o currículo do EM é estrito, e o desconhecimento das culturas juvenis por parte de gestores, professores e pelo próprio sistema de ensino impede que muitos estudantes se reconheçam na escola e se sintam parte dela (TOMAZETTI E SCHLICKMANN, 2016). Além do mais, para o discente com deficiência, o processo torna-se mais difícil, seja pela sua forma de se constituir como sujeito com deficiência em sala de aula com pessoas sem deficiência, seja pelo desconhecimento da comunidade escolar sobre as experiências desse discente.

Diante da realidade posta, lançamos nossas reflexões para o contexto da EP, uma vez que, caso o aluno com deficiência ingresse em uma escola profissional, de Ensino Médio Integrado, a dificuldade se amplia mais, pois, além da exigência em aprender o conteúdo específico do EM, soma-se o desafio de aprender uma profissão técnica. Diante dos desafios que, possivelmente, o aluno enfrentará, caso a escola não tenha uma política de inclusão escolar, o desestímulo e a evasão podem se dar facilmente. Portanto, todos os profissionais da escola possuem papel relevante no processo de acesso e de permanência do aluno surdo no ambiente escolar. Os professores, sobretudo, que lidam diretamente com os alunos, necessitam saber lidar com as experiências e os saberes destes estudantes. Assim, é fundamental que os docentes experienciem processos formativos que discutam sobre inclusão escolar e conhecimentos sobre as deficiências existentes, dando-lhes suporte para a prática em sala de aula.

Isto posto, a problemática central deste estudo assenta-se nas necessidades formativas dos professores das escolas profissionais que trabalham com alunos com deficiências, especificamente, alunos surdos. A escolha se justifica por tratar-se de uma categoria, em sua maioria, com formação específica na área profissionalizante (COSTA, 2012), sem licenciatura e/ou formação pedagógica e sem base formativa para ensino de pessoas com deficiência. A nossa hipótese é de que os professores de escola profissional, em sua maioria, não se encontram preparados para efetivar a

inclusão da pessoa surda, frente à diversidade de alunos presentes na escola, por não terem construído conhecimento sobre a cultura surda. Alguns fatores podem justificar as dificuldades dos professores, como a ausência de formação inicial bem como continuada específica e, conseqüentemente, a falta de sensibilização da relevância em compreender a causa da pessoa surda.

Portanto, o objetivo do presente estudo foi analisar as necessidades dos professores das escolas de educação profissional com o fito de compreender de que maneira eles estão preparados para ensinar ao aluno surdo e, nesta análise, é necessário que se perceba se a formação dos docentes tem contribuído para que eles construam conhecimentos sobre a cultura dos alunos surdos de forma a subsidiá-los, para a realização de uma prática docente inclusiva.

Com estes propósitos, realizamos uma pesquisa com os professores de uma escola de educação profissional da cidade de Maracanaú-CE, tendo, como base teórica, os estudos sobre educação intercultural e formação continuada de professores para inclusão de alunos surdos, na perspectiva do ensino bilíngüe intercultural. Partimos do pressuposto de que, com a educação intercultural, por alicerçar uma concepção de educação como uma prática política e dialógica entre os diferentes grupos sociais e culturais, é possível realizar uma educação mais humanizadora. A humanização e a visibilização dos sujeitos e de sua história promovem uma educação para o reconhecimento e para a valorização de todos, como seres democráticos e plurais, que devem ser respeitados.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: PONTUANDO A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A formação de professores para a educação de pessoas com deficiência não possui lócus definido e poucos são os cursos de Pedagogia e de licenciatura que ofertam disciplinas voltadas à educação de pessoas com necessidades especiais (Miranda, 2009). Ressalta-se, no que tange à formação docente para o ensino de estudantes com deficiência, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 preconiza que cabe aos sistemas de ensino assegurar a estes alunos: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Nesse sentido, percebe-se que há uma diferenciação de exigências entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e docentes de sala regular. Aos primeiros se exige especialização para os atendimentos e aos demais se requer a capacitação. Os docentes de sala regular são considerados capacitados quando cursam disciplinas que versem sobre educação especial e educação inclusiva.

Durante o curso das referidas disciplinas, espera-se que sejam compreendidas as especificidades do público-alvo da educação especial, de modo a adaptar a ação pedagógica para atendê-las. Todavia, somente as informações adquiridas em uma ou outra disciplina serão insuficientes diante da complexidade da temática, conforme comprovam algumas pesquisas sobre o assunto.

Nesse contexto, reportando-nos aos conhecimentos específicos à educação de surdos, observa-se que alguns cursos de formação se restringem à disciplina de

Língua Brasileira de Sinais (Libras), como nos cursos de formação de professores para o exercício de magistério e o curso de fonoaudiologia. Ressalta-se que a inserção desta disciplina nas matrizes curriculares dos referidos cursos é recente, conquistada a partir da publicação do Decreto 5626 de 2005. No entanto, os cursos que ofertam a Libras, devido à reduzida carga horária da disciplina, normalmente, abordam alguns conteúdos pertinentes à cultura surda de maneira muito superficial. Esta realidade foi constatada por pesquisas, como mostra os estudos de Cruz (2008), Sena, Carvalho e Melo (2017) e Mercado (2012).

Cruz (2008), em pesquisa realizada com cinco instituições do município de São Paulo, que ofertam o curso de Pedagogia e incluíram a disciplina de Libras no currículo, constatou a instituição de carga horária variando entre 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas e ministrada somente em 1 (um) semestre letivo. E ressalta apenas 1 (uma) instituição que oferta Libras, com carga horária de 240 horas/aula, distribuídas ao longo de 6 (seis) semestres do curso.

Ainda, Sena, Carvalho e Melo (2017, p.5), em pesquisa sobre a formação em Libras durante a graduação, constataram que 55% dos entrevistados relataram que não houve uma preparação adequada em Libras no curso superior que eles cursaram.

Segundo Mercado (2012), a ampliação da carga horária e a organização do conteúdo programático favoreceriam a formação do futuro professor para lidar com a diversidade de alunos, possibilitando um processo eficaz de ensino e aprendizagem da pessoa surda. A pesquisadora reflete, ainda, sobre a relevância de estágios e de pesquisas relacionadas à Libras, o que, normalmente, não acontece, já que a disciplina é ofertada pelas Instituições já ao término do curso.

De acordo com as reflexões da pesquisadora, é necessário um conhecimento que ultrapasse o domínio básico dos sinais para lecionar para surdos, pois é função do professor compreender a necessidade da pessoa surda em seu processo de ensino e aprendizagem e entender a sua singularidade linguística e cultural, o que se encontra impossibilitado de acontecer, tendo em vista a pequena carga horária destinada à disciplina de Libras.

Apesar da realidade exposta, os cursos de licenciatura são, mesmo que de maneira insatisfatória, contemplados com algum estudo relacionado ao surdo, uma vez que possuem a Libras como disciplina obrigatória. Já os cursos de bacharelado, por sua vez, não possuem disciplinas relacionada à inclusão de aluno com surdez em sua grade curricular, fato que dificulta a prática dos professores da educação profissional com os discentes com deficiência, demandando a necessidade de processos de formação continuada na área.

Além disso, a formação continuada de professores para Educação Inclusiva também apresenta entraves. Miranda (2009) destaca alguns: a falta de uma política efetiva para a formação docente; o espaço inadequado; a não preparação dos professores para inclusão; e o fato de terem uma carga horária de trabalho completamente preenchida, impossibilitando a participação em formações profissionais.

Para os professores da educação profissional, a formação para docência encontra-se em processo de discussão, visto que os estudos sobre a história da formação de professores da educação profissional (PETEROSSO, 1997; MACHADO, 2008) revelam que, embora essa história tenha se iniciado na década de 1917, com

a criação da Escola Normal de Artes e Ofício, que formou professoras para trabalhos manuais em escolas primárias e professores mestres para as escolas profissionais, a preocupação em formar docentes para essa modalidade de ensino é um desafio que se estende até os dias atuais.

Todavia, observam-se mudanças no decorrer da história. Ressalta-se, neste contexto, a importância das discussões realizadas no início dos anos 2000, das quais resultaram propostas para diferentes tipos de licenciaturas para o professor desta modalidade de ensino. Para Machado (2008), os cursos de licenciatura para os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) são relevantes, não apenas como espaço privilegiado de formação inicial mas também pelo importante papel na profissionalização docente e para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas às especificidades da educação profissional.

Neste percurso, observa-se a existência de diferentes níveis de formação para docência em EPT em nível de complementação pedagógica, de licenciatura, de especialização ou de mestrado, como o ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), da Rede Federal de Educação Tecnológica. Tomando-se por análise o Instituto Federal de Educação do Ceará-IFCE, verifica-se que, em observância à legislação, tais como a LDB e o Decreto 5.626, a instituição dispõe, no currículo dos referidos cursos, disciplinas, como Libras, com 30h na licenciatura e na especialização em EPT, e Diversidade e Inclusão, com 30h no Mestrado PROFEPT (IFCE, 2023a, 2023b).

A reflexão pontuada a partir das pesquisas citadas, sobre a insuficiência de apenas uma disciplina para proporcionar conhecimentos sobre a cultura das pessoas com deficiência, pode servir, também, para se pensar os cursos de formação de professores da EPT, uma vez que estes necessitam comunicar-se com uma linguagem técnica. Aprender Libras representa um dos passos básicos para se comunicar com as pessoas surdas, contudo é necessário compreender que a comunidade surda tem identidade cultural, a qual engloba possibilidades e peculiaridades daqueles que se reconhecem como surdos. A ausência de audição não impossibilita as vivências e interações linguísticas, sociais e culturais desses indivíduos.

Na tentativa de superar a visão conteudista do ensino e da aprendizagem, propõe-se a formação docente na perspectiva intercultural, que privilegia a compreensão da cultura surda a partir da interação efetiva entre os envolvidos nas relações educacionais. Vejamos que não se trata da convivência, mas da interação das diferenças, que demandará esforços de todos os envolvidos no processo para que ocorra a compreensão de uma cultura diferente.

Segundo Fleuri (2018), a educação intercultural não pode ser simplificada a uma relação de conhecimento, pois ela busca a interação entre pessoas. Esta interação envolve trocas e reciprocidade entre indivíduos reais que reconhecem, mutuamente, seus direitos e dignidade. A relação intercultural envolve as identidades culturais diferentes, ultrapassando a dimensão individual dos sujeitos.

Algumas mudanças no sistema escolar são necessárias para que se obtenha uma educação intercultural, como a formação e a requalificação dos docentes:

são, talvez, o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas (FLEURI, 2018, p.45).

Desse modo, a perspectiva intercultural da educação exige dos professores mudanças profundas na sua prática educativa e na sua formação docente. É importante que se reconheça a diversidade cultural existente, de modo que os sujeitos e seus pontos de vista sejam respeitados. As oportunidades educativas devem chegar a todos e, para tanto, precisam ser desenvolvidas metodologias e instrumentos pedagógicos que alcancem a complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

Ainda segundo Fleuri (2018), a educação intercultural traz a necessidade de se repensar e ressignificar a ideia de “educador”. No contexto educativo, cabe ao educador a função de propiciar situações que aflorem as diferenças históricas, culturais, sociais, dentre outras, dos sujeitos.

Ao abordarmos a formação docente, precisamos refletir acerca do Decreto nº 5.626, que definiu o bilinguismo como a proposta de uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa, como segunda língua. A língua portuguesa será, preferencialmente, adquirida pelos surdos na modalidade escrita, com base na primeira língua. A utilização de Libras como língua de instrução possibilita que o surdo se comunique, expresse, compreenda e interaja com o mundo. O aprendizado do português permite ao surdo o acesso a documentos nacionais oficiais nesta língua, à literatura, aos conhecimentos científicos e, principalmente, às informações (QUADROS & PATERNO, 2006).

A educação bilíngue possibilita a reflexão sobre a língua, a linguagem, as relações de poder entre surdos e ouvintes bem como a formação de cidadãos críticos. A perspectiva não é formar pessoas fonoarticuladoras, que leem textos simples ou dominam a oralidade, mas buscar as ideias oralistas e, desta forma, romper com a mentalidade da oralidade total.

Portanto, no processo de inclusão, o projeto bilíngue inclui o aprendizado e a utilização da Libras por todo o corpo de funcionários da instituição escolar, sejam surdos ou ouvintes e, ainda, pelos pais. Percebe-se que, para a efetivação do projeto bilíngue, deve haver investimento na admissão e na formação de professores para o ensino de surdos. Estes docentes podem passar a ser modelos para as crianças surdas, o que as ajudará na construção da autoimagem positiva e na competência comunicativa.

Nesse contexto, Skliar (1997) nos leva à reflexão de que o projeto bilíngue também exige uma mudança dos estereótipos acerca da surdez e do surdo, da modificação das relações de poder e conhecimento entre ouvintes e surdos bem como do reconhecimento do fracasso escolar em todos os níveis. Implica, ainda, no reconhecimento do direito do surdo à língua de sinais para que possa participar ativamente do debate cultural de sua época.

O papel do educador no contexto intercultural educacional é fundamental, pois ele norteará as relações nos espaços escolares, de modo a potencializar as interações ou invisibilizá-las:

Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo, para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de reelaboração crítica e criativa, das informações necessárias para o trabalho educacional. (FLEURI, 2018, p.127).

O professor tem, portanto, a função de conduzir a prática educativa de modo a interagir com as diversas culturas e, também, sentir-se seguro para intermediar as relações entre os sujeitos, de maneira que possa potencializar o aprendizado das diferenças emergentes. A perspectiva intercultural de ensino mostra que é fundamental o preparo do educador para que o trabalho educacional possa aflorar as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes.

3 METODOLOGIA

A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em um estudo de caso realizado na Escola Estadual de Educação Profissional Governador Luiz de Gonzaga Fonseca Mota, popularmente conhecida como Escola Gonzaga Mota (GM), localizada na área urbana do município de Maracanaú, no bairro Carlos Jereissati II. É uma escola que oferta, pela manhã, turmas regulares de 1º ao 3º ano e, no período da tarde, turmas de ensino técnico em Administração, Contabilidade e em Rede de Computadores. De acordo com o censo escolar da educação básica de 2020, tem, aproximadamente, 379 (trezentos e setenta e nove) estudantes, sendo 2 (dois) alunos surdos.

A escola foi escolhida para ser lócus da pesquisa por se localizar em Maracanaú, município que possui elevada quantidade de pessoas com deficiência. A cidade ocupa o 4º lugar no ranking do estado do Ceará em número de crianças com deficiência a partir de 10 anos ou mais de idade, segundo dados do censo de 2010.

Dentre algumas instituições de ensino profissionais existentes no município, optamos por uma que ficasse nas proximidades de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Maracanaú, a qual é polo de educação de surdos. A proximidade geográfica das escolas referidas propicia que alguns alunos surdos, ao concluírem o 9º ano naquela escola, desejem dar continuidade aos estudos no mesmo bairro, para, assim, continuarem juntos, tendo em vista que eles se fortalecem enquanto comunidade.

A GM possui um corpo docente com 23 (vinte e três) professores, sendo 16 (dezesesseis) da base comum e 7 (sete) da base técnica. A escola possui, atualmente, dois alunos surdos regularmente matriculados, porém um deles possui baixa

frequência na escola, por motivos de cunho pessoal. Em virtude das ausências do referido aluno às aulas, foi-nos sugerido que acompanhássemos os docentes da turma do outro aluno surdo que é assíduo nas aulas. Portanto, do universo de 23 professores, foram selecionados 16 (dezesesseis), a partir de diálogo com a gestão, pelo critério de atuarem na turma em que aluno surdo frequenta assiduamente.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, cujo objetivo foi identificar as necessidades formativas dos professores sobre a educação de surdos, tomando-se, por base, as formações acadêmicas e complementares bem como a experiências em sala de aula com aluno surdo. A entrevista seguiu um roteiro com 18 (dezoito) questões norteadoras. Algumas perguntas foram pré-definidas e continham indagações relacionadas ao perfil docente, aos conhecimentos sobre educação e cultura dos surdos bem como ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, no que se refere às práticas pedagógicas para a inclusão. As perguntas e respostas foram coletadas de forma oral, registradas por gravador de voz e, em seguida, foram transcritas e interpretadas.

Desse modo, foram entrevistados 16 (dezesesseis) docentes da escola, sendo 11 (onze) do gênero masculino e 5 (cinco) do gênero feminino, com faixa etária entre 27 (vinte e sete) e 51 (cinquenta e um) anos de idade. O tempo de experiência na docência dos profissionais variou entre 5 (cinco) e 22 (vinte e dois) anos. Dos 16 (dezesesseis) participantes da pesquisa, 12 (doze) professores são da base comum e 4 (quatro) são da base técnica. Logo, os professores entrevistados possuem formações variadas, pois alguns são bacharéis e tecnólogos, outros são graduados em cursos de licenciatura plena.

Como forma de preservar as identidades dos participantes do estudo, elaboramos uma metáfora que representasse a característica da surdez com o canto dos pássaros, no sentido de que, assim como os pássaros, as pessoas surdas possuem o sentido da visão desenvolvido e um aparelho fonador emissor de sons e/ou “cantos” que, embora por vezes não sejam compreendidos, podem encantar e comunicar algo. Ademais, utilizamos da metáfora para fazer uma analogia entre as asas que batem e as mãos que sinalizam, possibilitando que, através de movimentos significativos, de forma similar às aves, os surdos e demais defensores da causa alcem grandes voos nos horizontes dos conhecimentos com suas próprias “asas”.

Metaforicamente, portanto, denominamos os professores por nomes de pássaros a partir das características desses sujeitos, durante a entrevista, e de determinados pássaros. Assim, observamos aqueles que demonstraram maior engajamento na pesquisa e os associamos aos pássaros mais famosos que se destacam pela beleza dos cantos: calopsita (extremamente sociável), bem-te-vi (muito conhecido), sabiá (muito popular), rouxinol (canta bonito), melro (ágil e animado), curió (canta facilmente), mariquita (canta insaciavelmente). Já os mais tímidos, durante as contribuições, foram relacionados aos pássaros mais silenciosos, como diamante gold (canta baixo) e tordo-eremita (tímido).

4 ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados baseou-se na Análise Textual Discursiva (ATD), técnica de análise de dados qualitativos idealizada por Moraes e Galiazzi (2016), que oscila

entre duas maneiras prestigiadas de análise na pesquisa qualitativa, as quais são: Análise de Conteúdo e Análise de Discurso. Segundo Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa, com a finalidade de compreender os temas analisados e produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos, através de metatextos descritivos e interpretativos. Logo, seguiu-se o processo de desmontagem, categorização e interpretações. Partindo desse processo, o texto da análise foi discutido a partir dos temas formação, conhecimentos, comunicação e dificuldades.

4.1 A FORMAÇÃO E CONHECIMENTOS DOS PROFESSORES DA GONZAGA MOTA SOBRE EDUCAÇÃO E CULTURA DOS SURDOS

Um dos aspectos analisados a partir das entrevistas se refere à formação e aos conhecimentos construídos sobre a cultura surda. Em relação a estes conhecimentos, foi questionado aos professores se, em suas formações iniciais, houve alguma disciplina que abordasse a temática. Apenas 3 (três) docentes responderam que tiveram uma disciplina, no entanto não era voltada à educação de surdos, já que focava no ensino básico de Libras. Já os 13 demais entrevistados afirmaram que não cursaram nenhuma disciplina relacionada aos surdos ao longo de uma 1ª (primeira) graduação, mas alguns destes docentes informaram que cursaram Libras em um momento de curso de 2ª (segunda) graduação.

Dando prosseguimento, foram indagados se os conhecimentos adquiridos durante as formações iniciais e/ou continuadas eram suficientes para atuar com alunos surdos, 15 docentes responderam que não, e apenas 1 (um) afirmou que parcialmente, explanando que precisaria de um melhor norteamento para ensinar a este público.

A maioria dos docentes justificaram que não têm o conhecimento de Libras ou que até sabem o básico, porém o que conhecem não é suficiente para lecionar utilizando a língua. A resposta do Sabiá nos chamou a atenção, pois o docente explicou que sente a necessidade de conhecer metodologias diferenciadas a fim de adaptar a aula para um melhor ensino e aprendizagem do aluno surdo. Este mesmo profissional afirmou, ainda, que já existe a presença do intérprete:

[...]o que eu sinto falta é mais trabalhar métodos, metodologias na sala de aula para que o aluno tenha um aproveitamento maior possível. Na questão da linguagem de sinais tem um intérprete na sala de aula. Então a necessidade é mais em adaptar a aula para o aluno que está presente em sala de aula [...] (Sabiá).

Observamos que muitos dos entrevistados afirmaram que os conhecimentos adquiridos acerca dos surdos resultaram da própria experiência ao longo dos 3 (três) últimos anos na GM, ocasião na qual ingressaram os primeiros alunos com surdez na escola. Outros docentes explicaram que não possuem conhecimento algum acerca da cultura surda ou da língua de sinais.

Os professores revelaram, em sua maioria, que não se sentem preparados para lecionar para alunos surdos em uma escola profissional e justificaram com diversos argumentos, como a ausência de conhecimentos que, segundo eles, deveriam ter sido adquiridos durante a formação inicial, e a falta de recursos, metodologias e orientações para o ensino.

O professor Melro declarou se sentir parcialmente preparado para lecionar para surdos, pois o intérprete sempre está presente nas aulas: “Me sinto preparado em parte, pois temos na escola intérpretes de Libras que nos auxiliam bastante...”. De forma quase unânime, os entrevistados enfatizaram a relevância do intérprete nas salas para que as aulas acontecessem a contento para o aluno surdo. Somente o Calopsita afirmou se sentir preparado para o ensino de surdos na escola de educação profissional, uma vez que já teve experiências anteriores, a escola oferece suporte e existe a presença do intérprete em Libras em sala:

Sim, eu me sinto preparado porque já é a terceira vez que eu tenho essa experiência. Apesar de não ter a formação, mas nós sempre temos o contato com os profissionais que estão intermediando e a própria escola também oferece esse suporte, esse apoio, essa orientação. Apesar de não termos uma formação aprofundada como deveríamos ter principalmente nas nossas licenciaturas e também em formações continuadas, mas a vivência, a experiência acaba nos ajudando a saber lidar com essa situação (Calopsita).

Diante do relato de que 13 dos 16 entrevistados não se sentem preparados para o ensino de surdos, indagamos quais conhecimentos eles gostariam de adquirir sobre esta cultura e obtivemos respostas diversas: linguagem, literatura surda, estrutura do português, visão de mundo deles e um pouco de tudo sobre surdos, visto que eles declaram possuir pouco ou nenhum conhecimento acerca desta comunidade.

Dentre as respostas acima sobre os conhecimentos acerca dos surdos que gostariam de compreender, as reflexões do Rouxinol foram bastantes pertinentes:

O que eu queria entender era como eles nos veem, qual é o ponto de vista deles em relação a como a gente vê o mundo em si. Como é que eles nos observam? Eles se sentem acuados? Eles se sentem desprestigiados? [...] Eu queria ter essa noção do ponto de vista deles, como é que eles nos entendem. Se é difícil, se é fácil porque dessa maneira eu poderia ajudar melhor no ensino para eles (Rouxinol).

Perguntamos aos 16 professores se eles já conheciam o termo educação intercultural, 14 responderam que não e, ainda, tentaram explicar, contudo sem muito êxito. Um docente falou saber parcialmente o significado da expressão, e somente o docente Calopsita respondeu de forma afirmativa, explicando:

“É justamente essa troca de experiências. Justamente a ideia desse pluralismo existente que nos dá condição de compreender a outra cultura, o outro elemento cultural. Principalmente quando nós entendemos a questão da linguagem de surdos. E essa questão ela é fundamental porque não é só a linguagem em si, não é só o sinal, mas é também principalmente a compreensão do universo cultural, dessa multiplicidade do universo cultural que vem do outro” (Calopsita).

Novamente, a fim de sondar os conhecimentos dos docentes, indagamos se eles tinham escutado, anteriormente, a expressão “educação bilíngue para surdos”. Responderam que sim 10 professores, entretanto, não conseguiram explicar o seu significado, pois justificaram que o conhecimento era superficial e que precisariam de aprofundamentos para tecerem comentários a respeito, mas 5 (cinco) responderam que não, e 1 (um) respondeu que parcialmente.

Ainda refletindo sobre os conhecimentos prévios dos docentes e as possibilidades de desenvolvimento profissional, questionamos se fazem uso da internet como ferramenta de aperfeiçoamento para o ensino de surdos. A resposta da maioria foi que utiliza a internet, mas não com a finalidade de ensinar para surdos, e só 2 (dois) informaram que utilizaram em ocasiões pontuais para buscar atividades que contemplassem os surdos.

A partir da análise das respostas à pergunta anterior, concluímos que, de forma geral, o aperfeiçoamento profissional autônomo para o Ensino de Surdos ainda não é priorizado por parte dos docentes da escola investigada, uma vez que a internet é um dos mais importantes recursos disponíveis que possibilitam auxiliar na inclusão destes alunos, e os professores não a utilizam para esta finalidade.

4.2 A COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA: A IMPORTÂNCIA DO INTÉRPRETE ENTRE A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO SURDO

A fim de averiguar a prática pedagógica, durante a entrevista, indagamos a respeito dos métodos de comunicação utilizados com alunos surdos, e 4 (quatro) docentes explicaram que a comunicação é restrita e tentam reforçar expressões. Um professor disse desenvolver sinais com o aluno, estabelecendo, assim, uma linguagem própria. Alguns docentes, 4 (quatro) deles, disseram não estabelecer comunicação nenhuma. A maioria dos entrevistados, 7 (sete), respondeu que o método de comunicação era o intérprete e 1 (um) deles refletiu sobre o fato de não haver comunicação direta entre ele e o estudante, revelando, assim, a preocupação de que o que está sendo ensinado possa ser afetado por este canal de comunicação, na figura do intérprete. Tal resposta nos leva a refletir acerca das funções que, de fato, cabem ao intérprete.

Na inexistência de professores com conhecimento em Libras, na atualidade, o uso dessa língua no contexto escolar cabe, quase que exclusivamente, aos alunos surdos e aos intérpretes, quando estes estão no quadro funcional da instituição, pois há carências destes profissionais em algumas escolas. Em determinados momentos, o intérprete pode vir a desempenhar uma função que não cabe a ele: a de docente, tendo em vista que, segundo Lacerda (2009), o intérprete participa do processo de

ensino e aprendizagem do aluno surdo, pois a interpretação no espaço escolar “vai além de fazer escolhas ativas sobre o que [se] deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno” (LACERDA, 2009, p. 34). A autora defende que a interpretação em língua de sinais no contexto da sala de aula é um ato de construção de significados. Assim, “uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar conhecimento” (LACERDA, 2009, p. 35).

Ao se analisar o relato do docente Bem-te-vi, a seguir, acerca dos métodos de comunicação utilizados com os alunos surdos, observamos a importância da intérprete em sala de aula, servindo como mediadora entre o desconhecimento do professor e o mundo do aluno surdo.

Método de comunicação diretamente não utilizo. É como eu te falei, eu preciso muito do intérprete. É tanto que, por exemplo, eu trabalho muito a discussão em sala de aula. O tempo é para a gente discutir para depois eles escreverem. E aí, no momento que eu preciso interagir com ele, eu fico questionando para o intérprete: e aí, o aluno está entendendo? Qual o ponto de vista dele relacionado a isso? Só que eu sei, ou seja: tem um professor, tem um intérprete e tem um aluno [...] (Bem-te-vi).

A partir do relato acima, supõe-se que a intérprete busca identificar as dificuldades do professor e daquele aluno, para auxiliá-los no momento da discussão das temáticas da aula, uma vez que não há comunicação direta entre professor e aluno. Pode-se dizer que a atuação do intérprete excede a ação de interpretação e se aproxima da ação do ensino, pois a profissional, além de cobrar a interação, faz a intermediação na realização das atividades solicitadas pelos docentes, conforme relatado pelo docente Bem-te-vi.

Ao longo do diálogo com os docentes, todos se referiram bastante aos intérpretes lotados na escola GM como profissionais muito comprometidos com os alunos e a causa surda. Após indagarmos como era a relação intérpretes-docentes, estes afirmaram que era boa, ótima ou excelente, e o Calopsita acrescentou:

...nós temos sempre feedback dos intérpretes. Sempre nos meus planejamentos, antes de trabalhar o conteúdo, eu pergunto, repasso ali para eles (intérpretes). Pergunto se tenho que acrescentar alguma coisa, se tenho que aprimorar alguma coisa, se tenho que estimular alguma fala [...] (Calopsita).

Portanto, é importante ressaltar que aos intérpretes de Libras cabe a tarefa de ser canal de comunicação, principalmente, entre o estudante e o professor, não devendo ser visto como um método de comunicação. Eles traduzem aquilo que o docente ensina, sendo, assim, um facilitador no processo de ensino e aprendizado. Geralmente, o aluno tem um mesmo intérprete durante o ano letivo para todas as disciplinas, o que exige deste profissional o domínio de diversos sinais peculiares aos

assuntos ministrados. Dessa forma, é importante ressaltar que o intérprete faz a intermediação neste processo.

4.3 DIFICULDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Ao retomar a análise do diálogo desenvolvido com os professores da GM, refletimos acerca dos demais entraves existentes no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Eles apresentaram as seguintes dificuldades:

- desânimo dos alunos surdos que, normalmente, apresentam problemas pessoais;
- existência de poucos intérpretes;
- mediação do intérprete que ocasiona distanciamento entre educador e educando;
- dificuldade dos docentes em entender os alunos;
- ausência de formação para professores e, portanto, de conhecimento por parte deles sobre a educação de surdos;
- inexistência de materiais adaptados ao ensino.

Muitos dos obstáculos listados pelos docentes poderiam ser amenizados por profissionais do AEE, já que estes são responsáveis por elaborar e sugerir materiais pedagógicos e de acessibilidade a serem utilizados com os educandos com deficiência. Ao professor do AEE cabe, também, este trabalho de intermediação entre professor de sala de aula e o estudante público-alvo do AEE a fim de perceber os pontos de debilidade assim como os de capacidade do aluno, instruindo o docente e apresentando alternativas que fortaleçam o processo educacional do aluno com deficiência.

Nesse sentido, a reflexão sobre a inexistência de materiais adaptados, como um dos entraves no processo de ensino e aprendizagem, levou-nos à curiosidade em compreendermos quais recursos e estratégias pedagógicas são utilizadas pelos docentes com os alunos surdos. Os profissionais apresentaram respostas distintas, tais como: aplicação de textos propícios à participação dos alunos, utilização de slides, sites e aplicativos. Alguns informaram que não utilizam nenhum recurso adaptado e que usavam as mesmas estratégias de ensino para todos os alunos da sala, porém a maioria manifestou utilizar uma estratégia similar: vídeos com legenda ou que contenham a tradução em Libras por intérprete. Muitos, também, mais uma vez, apresentaram a figura do intérprete como uma estratégia pedagógica.

Uma indagação que surgiu no momento da entrevista foi relacionada à autoavaliação das atividades docentes enquanto professor de aluno surdo. Apenas 2 (dois) avaliaram as suas atividades como positivas, posto que o fato de lecionar para surdos os impulsiona a se reverem, e outro docente declarou ser difícil avaliar a própria atividade. A maioria dos professores informou a necessidade de melhorar a prática pedagógica. A docente Diamante Gold revelou que suas atividades docentes

eram “inexistentes”. O professor Tordo-Eremita avaliou suas atividades como “vergonhosas”.

Diante da fala reiterada, durante a entrevista, de que os docentes gostariam de manter uma comunicação direta com os alunos surdos, indagamos quais sinais em Libras eles gostariam de aprender. Quase todos os entrevistados, 13 deles, afirmaram que gostariam de saber, pelo menos, o básico, como as saudações ou perguntas simples do cotidiano, que melhorariam a relação professor-aluno. Apenas 1 (um) dos professores afirmou que se interessaria por aprender palavras ou expressões em Libras relacionadas ao ensino, e 2 (dois) disseram que o ideal seria aprender a Libras em sua totalidade.

A afirmativa dos professores sobre a necessidade de conhecimento mínimo da Língua Brasileira de Sinais ratifica a situação anteriormente apresentada por nós aqui, de que nas graduações as quais oferecem a disciplina de Libras, normalmente, não existe o ensino e aprendizagem da Língua. Observamos que as disciplinas destes cursos apresentam carga horária reduzida, e os assuntos pertinentes à cultura surda são tratados de maneira superficial.

A última pergunta norteadora da entrevista solicitava dos docentes uma reflexão crítica ou comentário sobre a educação de surdos. Diante de tantas reflexões interessantes, chamou-nos a atenção algumas nas quais os professores fazem uma espécie de autocrítica ao colocarem que precisam buscar mais aperfeiçoamento, inclusive no que se refere ao aprendizado de Libras. Alguns docentes analisaram pontos também apresentados por nós aqui, tais como: a relevância de políticas públicas voltadas à inclusão, a necessidade de sala de AEE nas escolas e a valorização dos intérpretes. O docente Calopsita fez uma consideração sobre a questão da inclusão de forma geral:

Eu acho uma ideia revolucionária esta inclusão. A fuga do isolamento é fundamental, agora é necessário que nos preparemos, não só os professores, mas os estudantes. Por que não ter uma disciplina de Libras no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, já que nós estamos nesta tendência de renovação do Ensino Médio, por que não colocar também como obrigatória a disciplina de Libras? [...] Uma coisa que observei sempre é que os alunos que têm a questão da dificuldade da fala, da audição, estes alunos acabam meio que sendo isolados, eles acabam sendo dependentes do intérprete ou dependentes de algum grupo em que a ideia é a solidariedade. Mas não é para se solidarizar, é para incluir, é para encarar como normalidade [...] (Calopsita).

Nas falas dos docentes, verificamos, também, que seria importante prepará-los com minicursos, por exemplo, apresentando um pouco da cultura do aluno surdo e da Libras, antes de receberem tais estudantes com deficiência. Segundo os professores, por vezes, eles só têm ciência da existência de alunos com deficiência matriculados após o início do ano letivo. Vejamos o relato do docente Mariquita acerca disto:

[...]se toda escola pudesse ter a intérprete e, no caso, também preparar os professores. Então, se vem o aluno surdo, antes seria bom se a representação viesse com um minicurso, mostrando um

pouquinho da cultura para poder a gente tentar inseri-lo de uma melhor forma dentro da escola. O aluno só vem e a gente só tem a ciência que ele vai “tá” matriculado quando começa o ano letivo [...] (Mariquita).

O relato acima reflete um pouco da ausência de projetos voltados às demandas do público-alvo da escola e de momentos formativos internos acerca da educação de surdos, assim como sobre outras temáticas conforme reflexão do docente Curió:

Eu acho que os cursos hoje em dia deveriam preparar mais pra essa área ou que fosse mais exigido nesse sentido porque hoje a gente tem esses alunos. Como esse ano a gente tem dois alunos surdos, desde o primeiro ano (os alunos já estão no terceiro ano na escola) a gente já vem com estes dois alunos surdos e a gente fica dependente do intérprete. Às vezes o intérprete se atrasa, aí você tem que iniciar a aula, eu fico assim me sentindo um inútil por não conseguir me comunicar pelo menos o mínimo com aquele aluno (Curió).

Um ponto interessante constatado ao longo da pesquisa e confirmado no relato do docente Curió é a reflexão feita pelos professores sobre a necessidade de formação específica para o ensino de surdos, sendo, inclusive, apontada como uma sugestão a ser implementada pela rede de ensino estadual do Ceará e pela própria GM. Os professores ratificaram que os momentos formativos melhorariam o desempenho deles como profissionais comprometidos com a formação integral do educando.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado proporcionou a compreensão da complexidade do cenário onde se encontram os professores da escola de educação profissional, lócus da pesquisa. Diante do cenário de inclusão, sem conhecimentos sobre a cultura surda, os professores contam apenas com a colaboração do intérprete de sala de aula. As necessidades formativas apresentadas por eles situam-se no âmbito da ausência de conhecimento sobre a pessoa surda, a dificuldade de comunicação entre docente e discente, o desconhecimento em Libras e a ausência de prática adequada.

Diante das constatações, concluímos que é fundamental que se estabeleça uma revisão e uma reformulação dos cursos de formação de professores de modo a melhor prepará-los para o ensino de alunos surdos. A introdução de disciplinas voltadas à Educação Intercultural bem como a ampliação de cargas horárias e dos conteúdos programáticos favoreceriam o preparo do docente para lidar com as diversidades e o respeito às diferenças, de modo a possibilitar um processo de ensino e aprendizagem eficaz à pessoa surda.

As instituições escolares inclusivas, também, devem cooperar com o processo de formação docente, a partir das atribuições que lhes cabem. Há, dentro das escolas, documentos normativos, tais como o Projeto Político Pedagógico (PPP),

que são construídos coletivamente e (re)formulados periodicamente, embasados nas necessidades existentes para a melhoria do ensino. Nele alguns projetos podem ser inseridos, visando à implantação da perspectiva intercultural de ensino, na qual todo o pluralismo de grupos socioculturalmente distintos sejam valorizados.

É importante, desse modo, que sejam repensadas as políticas efetivas de formações iniciais e continuadas dos docentes, não somente pelas instituições de ensino mas também pelas secretarias de educação e pelo Ministério da Educação. A formação docente deve ocorrer de maneira contínua, sobretudo no que se refere à educação profissional, em que se verifica a presença de profissionais não licenciados no exercício da docência e, por tal motivo, sem a experiência curricular para o ensino de alunos surdos.

Nesse contexto, a iniciativa do educador no contexto intercultural educacional é primordial, independente de suas vivências acadêmicas, pois ele é quem norteará as relações nos espaços escolares de maneira a potencializar ou invisibilizar as relações interculturais educacionais. O professor, além de se sentir preparado para conduzir a prática educativa de modo a interagir com as diversas culturas, deve ser consciente e se sentir seguro da relevância de seu papel de mediador das relações entre os sujeitos.

Portanto, concluímos que a função do intérprete de Libras na educação de surdos é bastante relevante. Porém, as suas atribuições não devem ser confundidas com as dos docentes, tendo em vista que o intérprete faz intermediação entre docente e discente no processo de tradução do Português para Libras e vice-versa. Logo, cabe ao docente a incumbência de ensinar, assim como planejar e utilizar estratégias e recursos didáticos diferenciados, sobretudo visuais, para a potencialização da aprendizagem pelo aluno surdo, tornando-se importante o acesso a processos formativos contínuos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 2005, P. 28. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 13 julho 2022.

_____. **Lei 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de pós-graduação em Educação. Uberlândia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>. Acesso em 07 julho 2022.

CRUZ, D.F. **Implantação da disciplina de Língua Brasileira de Sinais nas instituições de ensino superior**. Pesquisa de Iniciação Científica – PIBIC-CNPQ. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores** / Reinaldo Matias Fleuri. - João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

IFCE. **PROFEPT**. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/fortaleza/profept/pagina-inicial>> Acesso em: 09 fev. 2023.

_____. **Cursos**. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/ead/licenciatura-em-educacao-profissional-cientifica-e-tecnologica>> Acesso em: 09 fevereiro 2023.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf> Acesso em: 11 fev. 2023.

MERCADO, Edna Aparecida. **O significado e implicações da inserção de libras na matriz curricular do curso de pedagogia**. In: ALBRES, Neiva de Aquino. Libras em estudo: ensino- aprendizagem. São Paulo: FENEIS-SP, 2012

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Rev. e Ampl. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

ROCHA, TB., and MIRANDA, TG. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência**. In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 27-37. ISBN: 978- 85-232-0928-5. Available from SciELO Books.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAIVA, G. X. dos S.; FARIA, J. G.; CHAVEIRO, N. **O ensino de libras nos cursos de formação de professores: desafios e possibilidades**. Revista Sinalizar, Goiânia, v. 3, n. 1, p. 68–80, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i1.53145. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/53145>. Acesso em: 5 out. 2022

PEREIRA, M.C.C. (2000). **Formação de Profissionais na área da surdez na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. In: Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio, *Anais do Seminário Surdez: Desafios para o próximo milênio* (pp. 128-132). Rio de Janeiro. Recuperado:1 jun. 2016. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>

PETEROSSO, H.G. (1994). **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola.

PROSPED. **Pesquisa do IBGE revela dados sobre inclusão**. Disponível em:

<<https://prosped.com.br/noticias/pesquisa-do-ibge-revela-dados-sobre-inclusao/#:~:text=Os%20dados%20revelam%20que%20o,m%C3%A1ximo%20o%20ensino%20fundamental%20incompleto>>. Acesso 9 fev. 2023.

QUADROS, R. M. de; PATERNO, U. **Políticas Linguísticas: O Impacto do Decreto 5.626 para os Surdos Brasileiros**. In. Espaço: informativo técnico-científico do INES. nº 25 (jan/jun 2006) v. Semestral. Rio de Janeiro: INES, 2006.

SENA, F. S., CARVALHO, L. S. F. B. MELO, M. A. L. **Surdez: uma abordagem sobre a perspectiva oralista**. V Conedum Congresso Nacional de Educação. Ano: 2017.

SKLIAR, C.B. **Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos**. In: SKLIAR, C.B. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. **Escola, Ensino Médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, jun. 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/T5dKxxMSzCRsPsFwm49hxgs/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em 20 ago. 2022.