

PROJETO DE PESQUISA

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
(DE) SURDOS EM DEZ ANOS DO PLANO VIVER SEM LIMITE**

RAYANE DE PAULA FERREIRA MOREIRA

MAURÍCIO ROCHA CRUZ RIO DE JANEIRO

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE

RESUMO

Este projeto de pesquisa mantém relações de continuidade com as ações do Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS) cadastrado no DDHCT e no CNPq sob a liderança destes proponentes e que tiveram pesquisas associadas ao PIC/INES 2019. O GPFPS é uma iniciativa que congrega profissionais e estudantes de diferentes instituições (INES, ISERJ, SME-RJ, FAETEC-RJ, UFF, UFRJ e UFBA) com experiência na educação de surdos e/ou na formação de seus professores. O objetivo geral deste projeto de pesquisa é investigar as políticas públicas para a formação de professores de surdos organizadas a partir do lançamento do Plano Viver Sem Limites (BRASIL, 2011), por ocasião de nos aproximarmos dos 10 anos de sua publicação. Os objetivos específicos são: identificar as políticas públicas de âmbito nacional que direta ou indiretamente têm impacto na formação de professores de surdos; compreender a inter-relação entre estas políticas públicas e o Plano Viver Sem Limites; compreender quais concepções sobre educação de surdos estão presentes nestas políticas públicas; identificar a participação de movimentos sociais ligados à comunidade surda na construção destas políticas. Realizaremos pesquisa bibliográfica e documental. Estas são indispensáveis aos estudos que envolvem aspectos históricos (GIL, 2009), visando ao conhecimento amplo e detalhado do objeto (IVENICKI; CANEN, 2016).

Palavras-chave: Formação de professores de surdos; Formação de professores surdos; Políticas públicas; Educação de surdos; Plano Viver Sem Limites.

INTRODUÇÃO

O Grupo de Pesquisa Formação de Professores (de) Surdos (GPFPS) é uma iniciativa que congrega, a partir do INES, pesquisadores associados, graduandos e pós-graduandos. Os pesquisadores associados, além do INES, estão vinculados às seguintes instituições: FAETEC-RJ, UFF, Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, ISERJ, UFBA e UFRJ. O objetivo principal do GPFPS é pesquisar a formação e a atuação de professores (de) surdos na educação brasileira. A opção por grafar a preposição “de” intenciona indicar que tanto a formação e a atuação de professores de surdos quanto a formação e a atuação de professores surdos são objetos de interesse; em alguns momentos como objetos próprios e em outros como objetos inseparáveis. A estratégia afirma o previsto no Decreto n.º 5.626/2005, a prioridade desta formação docente dirigida às pessoas surdas.

Compreendemos que a formação de professores deve estar comprometida com a valorização humana na sua diversidade de expressões e com a escolarização de qualidade. Perante às reivindicações dos surdos pelos seus direitos é preciso habilitar professores que atentem para suas potencialidades. Quais são os esforços dirigidos nesse sentido? Como estão sendo formados professores para garantir a aprendizagem de alunos surdos? Como é a formação inicial desses professores? Há investimento de formação continuada desses professores? Que instituições promovem formação inicial e continuada? Como os professores (de) surdos avaliam sua formação inicial e continuada? O que sabemos sobre a formação de professores (de) surdos no Brasil? Quais são os resultados das pesquisas que investigam este tema? São problemas que procuramos compreender.

A primeira iniciativa pública acerca da educação de pessoas surdas foi apresentada em 1835, na Sessão de 29 de agosto da Assembleia Geral Legislativa (BRASIL, 1835, p. 216) pelo Deputado Cornélio Ferreira França (GIL, 2012; CUNHA JUNIOR, 2015; LOBO, 2015). Mesmo após sua implementação, sobretudo pelo estabelecimento do INES em 1857, apenas em 1988 que a Constituição Federal indicaria os fundamentos para que as próprias pessoas surdas participassem da elaboração das políticas públicas para a sua educação. Tal realidade comprova o impacto das lutas internacionais pelos direitos humanos, principalmente dos grupos que sofriam impedimentos sociais ao seu desenvolvimento pleno (LAGE; KELMAN, 2019). Diversos países se obrigaram a elaborar garantias legais e executar políticas que pudessem implementar ações para efetivar os direitos.

Observemos que o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, o Plano Viver sem Limite (PVSL), no corpo do documento, reconhece que o Brasil assumiu as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Assim sendo, o problema que pretendemos investigar é: de que maneira o Plano Viver Sem Limites (Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011) contribuiu efetivamente para a formação de professores de surdos após quase 10 anos de seu lançamento?

Há justificativa para a escolha deste tema no que tange a motivação, pois o PVSL envolve o objeto do GPFPS, a formação de professores (de) surdos. Também acreditamos que a pesquisa sugerida buscará preencher lacunas do conhecimento acerca de como foram planejadas e implementadas as políticas públicas relacionadas ao PVSL. Por fim, avaliamos que esta proposição apresentará resultados relevantes para a educação brasileira, em especial para a educação de surdos.

OBJETIVOS

Objetivo geral deste projeto de pesquisa é investigar as políticas públicas para a formação de professores de surdos organizadas a partir do lançamento do Plano Viver Sem Limites (BRASIL, 2011).

Os objetivos específicos são:

- Identificar as políticas públicas de âmbito nacional que direta ou indiretamente têm impacto na formação de professores de surdos;
- Compreender a interrelação entre estas políticas públicas e o Plano Viver Sem Limites;
- Compreender quais concepções sobre educação de surdos estão presentes nestas políticas públicas;
- Identificar a participação de movimentos sociais ligados à comunidade surda na construção destas políticas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990)*, resultado da conferência realizada em Jomtien, constatou que persistia uma dura realidade. Centenas de milhões de pessoas não tinham acesso ao ensino ou, a ele tiveram acesso de forma esporádica, descontínua ou desassistida. O documento reafirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos no qual “toda pessoa tem direito à educação”. Destacou ainda: “é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência” (p. 07), assim como, às “minorias étnicas, raciais e linguísticas” (p. 06), sobretudo porque estas são as pessoas representam parte dos grupos que sofrem mais desigualdades sociais.

Quatro anos mais tarde, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirma “o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais” (p. 01). Segundo a própria declaração,

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem designos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de

garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p. 07).

Aqui no Brasil, a década de 1990 foi determinante para o retorno da língua de sinais a estes estabelecimentos, para a consolidação de sua comunidade de usuários, para as primeiras experiências bilíngues. Neste sentido, embora poucos façam o mesmo, gostaríamos de destacar a importância da Declaração de Salamanca para o fortalecimento da compreensão, e do futuro reconhecimento em nosso país, do estatuto linguístico da língua de sinais dos surdos, que somente uma década depois seria regulamentada.

A *Declaração de Salamanca*, observando os variados casos de países que possuem instituições especializadas, considera que, muitas vezes

Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos (p. 05-06).

Tal papel não é novidadeiro para estas instituições e, no caso daquelas destinadas à educação de surdos. Tudo indica que este tipo de experiência se realize fora do Brasil há pelo menos um século e meio e, por aqui, pelo menos há 70 anos, quando se iniciou a formação especializada para professores de surdos.

As pessoas surdas organizadas em movimentos têm lutado por seus direitos. Aqui destacamos o direito à educação. Para tal, consideramos o documento A educação que nós surdos queremos um dos marcos importantes. O mesmo foi elaborado no Pré Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre-RS, de 20 a 24 de abril de 1999. Os congressistas listaram atitudes e providências que, resumidamente, significam que tanto o planejamento quanto a execução das ações educativas deveriam incluir as próprias pessoas surdas. Tentavam superar a concepção de que os surdos eram apenas público-alvo das políticas públicas.

O Artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define que a educação como “direito de todos e dever do Estado, e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ou seja, ao menos em tese, não teria sido preciso reivindicar a participação uma vez que estaria garantida. Entretanto, diante da permanência de desigualdades sociais o Estado discrimina direitos para possibilitar a equidade genérica desses indivíduos (CAMPELO; OLIVEIRA; HOLANDA, 2020).

A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996) quando aborda Educação Especial, espelha o esforço de projetar a oferta da educação escolar para alunos com deficiência, categoria onde ainda são concebidas as pessoas surdas, ainda que muitas discordem. No Artigo 58, a lei decreta oferta de serviços de apoio especializado na escola regular, seja em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. O Artigo 59, assegura aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. A LDB ainda reconhece que é preciso garantir aos alunos, professores com especialização adequada para atendê-los.

Campelo, Oliveira e Holanda (2020) avaliam que apesar de ser abrangente em relação à educação inclusiva, a LDB não menciona a educação para surdos. Tal reconhecimento começaria a despontar na Lei n.º 10.436, de 2002. Para os autores, essa peça legal representou “uma esperança para educação dos surdos” (p. 63). A lei dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo: a Libras como meio legal de comunicação e expressão de comunidades surdas do Brasil com estrutura gramatical própria; que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos deveriam apoiar o seu uso e sua difusão (Art. 2.º); que as instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva (Art. 3.º); e, que o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão do ensino da Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério (níveis médio e superior). Ressalta-se que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Em 2005, para regulamentar à supracitada lei, foi promulgado o Decreto n.º 5.626. Desenvolvido em 31 artigos, dos quais dois foram vetados, propõe ações que privilegiam a inclusão social e reafirmam a Libras. O decreto determina: a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação de professores e instrutores de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação; a formação de tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa; a garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; a garantia do direito à saúde das pessoas surdas ou com deficiência auditiva; o papel do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos; e, o apoio ao uso e difusão da Libras.

No bojo destas políticas, em 2006, foram criados os Cursos de Pedagogia do INES e o Letra-Libras da UFSC para formar professores de surdos. Estes são os primeiros cursos de graduação no país ofertados em Libras, com vagas reservadas a alunos surdos.

O Decreto n.º 6.649 de 2009 “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007”. O Artigo 4º trata das “Obrigações gerais”, e mais especificamente o item 3 assegura que:

Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas (2009, p. 06).

Tem sido corriqueiro o uso da Convenção de Nova York para conclamar os direitos e anseios da comunidade surda. Neste sentido, o Artigo 24, que trata da “Educação”, em seu item 3, é bastante citado:

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: a) (...); b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (2009, p. 14-15).

O Brasil, ao promulgar a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, assumiu o compromisso de assegurar o acesso das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e de adotar medidas que garantam as condições para sua efetiva participação, de forma que não sejam excluídas do sistema educacional em razão da deficiência. Esta é uma das justificativas que aparece num documento elaborado pela (então) Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), intitulado Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010), para o tipo de atividade complementar que foi implementando no contra turno do atendimento inclusivo. Vejamos os objetivos deste programa:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;

- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (p. 09).

Algumas ações do MEC foram instituídas em paralelo à implementação das salas de recursos multifuncionais. Podemos destacar entre estas ações a “Formação Continuada de Professores na Educação Especial – UAB”, a “Criação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS”, entre outras ações específicas.

Esse conjunto de ações influenciou o crescimento do número de matrículas do público alvo da educação especial em classes comuns. Os dados do documento Principais indicadores da *Educação de Pessoas com Deficiência* (2015), emitido pelo MEC em parceria com o INEP, revelam que em 2003 existiam em nosso país aproximadamente cerca de 33 mil profissionais com formação na área da Educação Especial. Já em 2014, este número teria subido para 97 mil profissionais. Em 2003, 28% destes alunos estavam em classe comum e, em 2014, este percentual se aproximou da casa dos 80%. Observa-se também no mesmo documento que, em 2003, existiam 60 mil alunos com deficiência auditiva e em classe especial na educação básica e que, em 2014, eram aproximadamente 11 mil alunos estudando nestas condições. Os gráficos apontam que o vetor correspondente aos alunos com deficiência auditiva que estudavam em escolas exclusivas e classes especiais vem gradativamente regredindo em seus índices. Os efeitos destas políticas públicas também estão visíveis nas diferenças quantitativas de “escolas especiais” que existiam em 2003 (6.940 estabelecimentos) e que estavam em funcionamento em 2014 (3.827 escolas). Mais que números, os dados apontam uma mudança real no tipo de atendimento prestado.

É importante salientar que o profissional que era requerido nas salas de recursos multifuncionais deveria:

(...) ter curso de graduação, pós-graduação e ou formação continuada que o habilite para atuar em áreas da educação especial para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. A formação docente, de acordo com sua área específica, deve desenvolver conhecimentos acerca de: Comunicação Aumentativa e Alternativa, Sistema Braille, Orientação e Mobilidade, Soroban, Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Atividades de Vida Diária, Atividades Cognitivas, Aprofundamento e Enriquecimento Curricular, Estimulação Precoce, entre outros (ALVES, 2006, p. 17).

A formação de professores é, portanto, uma ação primordial para organizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A inserção de disciplinas e conhecimentos correlatos em cursos de licenciatura não parece ser suficiente para instrumentalizar o professor. Temos também a oferta de alguns cursos de graduação e

de pós-graduação voltados exclusivamente para atender algumas especificidades do AEE.

O campo da formação de professores no Brasil se converteu em palco de intensa disputa político-ideológica entre as políticas oficiais de educação e de formação de profissionais da educação e a posição construída no seio do movimento dos educadores (SILVA, 2001, p. 41).

A constituição de espaços de atendimentos, com recursos que auxiliam a vida do professor e do aluno, somados à precária formação docente (mas considerando as iniciativas para esta superação), apontam para uma política de inclusão que apresenta sua força e vem conseguindo institucionalizar seu modelo de AEE. Cunha e Cunha (2002) alertam que as políticas públicas deveriam, de forma justa, representar ações do Estado para com as demandas da sociedade.

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo (CUNHA; CUNHA, 2002, p. 12).

Também das políticas públicas (sem desconsiderar as influências das pesquisas de campo) surgem estratégias que operam sobre o atendimento escolar. Assim, o AEE surgiu enquanto modelo voltado ao público da Educação Especial tendo em vista ofertar serviços, técnicas, recursos e espaços. Suas entrelinhas já constavam na Resolução CNE/CEB n.º 02/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

O AEE aparece no documento *Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado* e “se destina aos gestores e educadores dos sistemas educacionais e visa subsidiar técnica e pedagogicamente a organização dos serviços de atendimento educacional especializado (ALVES, 2006, p. 07). Embora tal nomenclatura só tenha sido oficializada com a Resolução n.º 04 do CNE/CEB que institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Modalidade Educação Especial (2009), que por sua vez implementa o Decreto n.º 6.571/2008 (Revogado pelo Decreto n.º 7.611/2011). Subsidiado por este programa, as políticas públicas passam a investir diretamente no seio dos estabelecimentos escolares para apontar a prioridade do AEE em salas de recursos multifuncionais e sua política da inclusão. Desde um conjunto de recursos, mobílias e equipamentos são alocados nestes espaços, até o próprio projeto político pedagógico devem contemplá-lo.

Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados. Para problemas técnicos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas tecnificadas (tal como a privatização, por exemplo) (SILVA, 1995, p. 19).

Em 2011, por meio do Decreto n.º 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (PVSL) reconheceu o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência¹. Assim sendo, o Plano incorpora as diferentes perspectivas de direitos, acarretando à necessidade de articulação de políticas estatais. Foram acionados mais de 15 ministérios e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência¹ (Conade). O PVSL envolveu todos os entes federados e previu um investimento total de R\$ 7,6 bilhões aplicáveis até 2014, em ações nas áreas da educação, da inclusão social, da acessibilidade e da atenção à saúde (CAMPELO, OLIVEIRA, HOLANDA, 2020).

No tocante à educação básica, o PVSL indicou as ações que contemplavam a implantação de salas de recursos multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o AEE, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na Escola. Na educação profissional, as pessoas com deficiência tiveram prioridade na matrícula nos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Nas Instituições Federais de Ensino Superior, foi prevista a instalação de núcleos de acessibilidade. Com vistas ao desenvolvimento da educação bilíngue no Brasil, o Plano apontava a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado - e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Estava prevista a criação de 690 vagas para que as instituições federais de educação contratassem professores, tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

Por fim, ainda precisamos citar o Estatuto da Pessoa com Deficiência promulgado pela Lei n.º 13.146 de 2015 que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; (...)

Tanto acima como em outros documentos, a educação bilíngue reivindicada sempre preconizou a oferta de um ensino para surdos cuja língua de instrução seja a língua de

sinais e a consideração da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Também é neste sentido que a proposta de escola bilíngue para surdos mantém mais relações com um tipo de atendimento educacional especializado do que propriamente com os modelos de inclusão defendidos pelas políticas públicas de nosso país.

DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Esta proposta está alinhavada com parâmetros qualitativos, ainda que não menospreze dados quantitativos. Para alcançar o objetivo geral, investigar as políticas públicas para a formação de professores de surdos organizadas a partir do lançamento do Plano Viver Sem Limites (BRASIL, 2011), realizaremos pesquisa bibliográfica e documental. Estas são indispensáveis aos estudos que envolvem aspectos históricos (GIL, 2009), visando ao conhecimento amplo e detalhado do objeto (IVENICKI; CANEN, 2016).

Os procedimentos metodológicos previstos são:

- Levantamento dos documentos governamentais (leis, decretos, notas, orientações, entre outros) publicados para identificar as políticas públicas de âmbito nacional que direta ou indiretamente têm impacto na formação de professores de surdos;
- Avaliação qualitativa, atenta a aspectos quantitativos, dos dados produzidos pela pesquisa documental para compreender a interrelação entre estas políticas públicas e o Plano Viver Sem Limites;
- Levantamento bibliográfico para identificar pesquisas realizadas que tenham como objeto avaliar o Plano Viver Sem Limites no tocante à formação de professores e notar quantos se referem à surdez;
- Avaliação qualitativa dos dados produzidos pela pesquisa documental para compreender quais concepções sobre educação de surdos estão presentes nestas políticas públicas;
- Levantamento bibliográfico e documental para identificar a participação de movimentos sociais ligados à comunidade surda na construção destas políticas.

O levantamento documental se mostra o procedimento adequado à pesquisa proposta por envolver elementos de interesse público que normatizam políticas públicas. Gil (2009) destaca as vantagens do uso de fontes documentais. Elas possibilitam o conhecimento do passado, mesmo os fatos mais recentes, como o período que este projeto pretende cumprir. Permitem investigar os processos de mudança social e cultural, o que se relaciona com a formação de professores de surdos. Permitem a obtenção de dados com menor custo, o que é oportuno para que a pesquisa possa se desenvolver mesmo em meio ao enfrentamento da pandemia provocada pelo Covid-19. E, favorece a obtenção de dados sem que seja preciso envolver sujeitos, o que poderá ser realizado em possíveis desdobramentos desta proposta.

Os procedimentos para avaliação deverão acompanhar a característica dos dados produzidos. Deduzimos que será necessário um tratamento quantitativo dos mesmos, no que afirmamos seu caráter complementar aos métodos qualitativos (IVENICKI; CANEN, 2016). Esperamos que a análise documental extraia “tendências, temas dominantes, representações sobre conceitos, bem como percepções, ênfases e omissões” (idem, p. 12) presentes nos dados levantados na pesquisa.

REFERÊNCIAS

A educação que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, Porto Alegre/RS, Salão de Atos da Reitoria da UFRGS, 20 a 24 de abril de 1999.

ALVES, D.O. *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. BRASIL. Decreto n.º 7.612, de 17 de novembro de 2011. *Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. 2011.

_____. Câmara dos Deputados. *Annaes do Parlamento Brasileiro*. Sessão de 1835, Tomo Segundo. Sessão de 29 de agosto de 1835.

_____. Decreto n.º 5.626. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/2005, Página 28 (Publicação Original). *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.

_____. Decreto n.º 6.571. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. 2008.

_____. Decreto n.º 6.949. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/2009, Página 3 (Publicação Original). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Casa Civil, 2009.

_____. Decreto n.º 7.611. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2011, Página 12 (Publicação Original). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. 2011.

_____. Lei n.º 9.394. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833, 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*.

_____. Lei n.º 10.436. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/4/2002, Página 23 (Publicação Original). *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*.

_____. Lei n.º 13.146. Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/7/2015, Página 2 (Publicação Original), 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.

_____. Resolução n.º CNE/CEB n.º 02/2001 (*Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*).

_____. Resolução n.º CNE 04/09 (*Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial*).

Diário Oficial da União Brasília, n.º 190, 05 de outubro de 2009. Seção 01. p. 17.

_____. Nota Técnica n.º 05/2011/MEC/SECADI/GAB. Brasília, 2011.

_____. Manual de Orientação: *Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (SEESP/MEC). 2010.

CAMPELO, W.N.M.; OLIVEIRA, L.A. de; HOLANDA, S.A. de O. Políticas públicas voltadas para a inclusão escolar: contribuições da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA. *Revista Trama*, v. 16, n.º 37, Ano 2020, p. 60-70.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E.S.M. *Políticas públicas e sociais*. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Org.) *Políticas públicas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. CUNHA JUNIOR, E.P. da. *O embate em torno das políticas educacionais para surdos*: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: *Conferência Mundial sobre NEE. Qualidade – UNESCO*. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009.

GIL, M. *Caminhos da inclusão: a história da formação profissional de pessoas com deficiência no SENAI-SP*. São Paulo: SENAI-SP, 2012. (Coleção Engenharia da Formação Profissional).

IVENICKI, A.; CANEN, A.G. *Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

LAGE, A.L. da S.; KELMAN, C.A. Medicalização e educação de surdos: o caso do INES por professores e alunos. *Revista Práxis Educacional*, v. 15, n.º. 36, p. 19-42, Edição Especial, 2019.

LOBO, L.F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

SILVA, W. C. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa In: SOUZA, D. B. e FERREIRA, R. (Org.) *Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros*. pp. 41-54. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

SILVA, T.T. da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.; SILVA, T.T. da. (Org.) *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação - Visões Críticas*. pp. 09-29. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. UNESCO.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, 1994.