UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos
surdos sobre os processos de escolarização**

SAMARA DE JESUS LIMA SALVADOR

Ribeirão Preto - SP
2017

SAMARA DE JESUS LIMA SALVADOR

**Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos
surdos sobre os processos de escolarização**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Balieiro Lodi

Ribeirão Preto - SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto

SALVADOR, Samara de Jesus Lima

Nome da dissertação/seu nome; orientação Ana Claudia Balieiro Lodi. Ribeirão Preto, 2017.

Número de páginas p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-graduação em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima. **Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização.** Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção de título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** que iluminou os meus caminhos durante a minha caminhada.

À minha mãe **Maria de Lourdes**, pessoa mais do que especial na minha vida.

À a minha professora e orientadora **Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi**, que com sabedoria e paciência me ajudou muito a construir e concluir este trabalho.

Ao Sr. **Rosvaldo Cassaro**, pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional.

Aos amigos **Raquel Nazareth Terribele, Lucimar Adami e Anderson Coelho** pelo incentivo e pelo apoio constante.

À amiga **Tania Rodrigues Barreira**, que me incentivou e me ajudou nos momentos mais críticos desta jornada.

À **Elomena, Melaine, Natalia Godoy, Natália Frazão, Eduardo, Hanna**, e demais integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas “Bakhtin na veia”, pelas contribuições que construímos juntos durante nossos encontros.

Às professoras **Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda e Dra. Lara Ferreira dos Santos**, pelas contribuições na banca de qualificação, e pela disponibilidade em compor novamente a banca examinadora de defesa desta dissertação.

À professora **Dra. Teise de Oliveira Guaranha Garcia** pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À todos que contribuíram, de alguma forma, para realização deste trabalho: muito obrigada!

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.
(Marthin Luther King)

RESUMO

SALVADOR, Samara de Jesus Lima. **Resoluções estaduais paulista e o professor interlocutor: reflexões dos surdos sobre os processos de escolarização.** 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Desde 2005 a presença de Tradutores e Intérpretes de Libras tornou-se obrigatória nos espaços escolares que possuam alunos surdos matriculados. No entanto, até hoje, este cargo não foi criado pelo Estado de São Paulo, razão pela qual o profissional contratado para exercer esta função na rede estadual de ensino foi denominado Professor Interlocutor (PI). Com o propósito de investigar a realidade vivida pelos alunos surdos nas escolas estaduais paulista, foi delineada esta pesquisa. Seus principais objetivos são compreender como o profissional PI é concebido pelas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos. Para a concretização deste último objetivo, foi realizada uma entrevista coletiva com dois alunos surdos matriculados no ensino médio de uma escola estadual. Frente à realidade vivenciada pelos surdos no espaço escola e às lacunas nas políticas estaduais, que não asseguram condições objetivas para seus processos educacionais, conclui-se, em consonância com os entrevistados, que o melhor modelo educacional para surdos é a educação bilíngue em escolas de surdos e, posteriormente, em classes bilíngues nas escolas regulares, acompanhados de intérpretes formados, conforme disposto na legislação federal. Reitera-se, com esta pesquisa, a necessidade de estudos que se proponham a “ver” o que os surdos têm a dizer e, portanto, contribuir para a construção de uma realidade educacional que, efetivamente, os respeite em sua diferença sociocultural e linguística.

Palavras-Chave: Resoluções Estaduais Paulista; Professor Interlocutor; Educação de alunos surdos.

ABSTRACT

SALVADOR, Samara de Jesus Lima. **São Paulo's state resolutions and the interlocutor teacher: deaf reflections about the schooling process.** 2017. 131f. Dissertation (Master Degree in Education), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Since 2005, the presence of *Libras*' translators and interpreters became binding in schools that register deaf students. However, until now, São Paulo's State Education Secretariat did not create that function, reason why the professional hired to this position was denominated Interlocutor Teacher (IT). This research was outlined proposing to investigate the reality experienced by deaf students in São Paulo's State public schools. Its main goals are comprehend how the São Paulo's State Secretariat Resolutions conceives the professional (IT), which concrete work conditions are offered to it and which is the implications of this reality on deaf education by them own view. To achieve this last goal, two deaf students of a public high school were interviewed. Facing the reality experienced by deaf at school and the State Policies gaps, which does not guarantee objective conditions to their education process, in consonance with the interviewed students, it was concluded that the better education model to deaf is the bilingual education in deaf school, and posteriorly accompanied by interpreters at regular schools, as proposes the Federal Law. This research reiterates the need of studies that propose to "see" what the deaf have to say, and, therefore, contribute to construct an education reality that actually respects them on their social, cultural and linguistic differences.

Keywords: São Paulo's State Resolutions; Interlocutor Teacher; Deaf Students Education.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCJC	Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTD	Contrato por Tempo Determinado
EDAC	Educação dos Deficientes da Audiocomunicação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
IAMSPE	Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação e Surdos
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
PI	Professor Interlocutor
PNE	Plano Nacional de Educação
Prolibras	Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação e Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa
PT	Partido dos Trabalhadores
RGPS	Regime Geral de Previdência Social
RID	Registry of Interpreter for the Deaf
RS	Rio Grande do Sul
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado

SE	Secretaria da Educação
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TALE	Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TILS	Tradutor e Intérprete da Língua de Sinais
UCRH	Unidade Central de Recursos Humanos
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo I	
Legislações federais e estaduais paulista e a educação de surdos	15
I.1 Apontamentos legais sobre o TILS na esfera federal	21
I.2 Apontamentos legais sobre o TILS na esfera estadual paulista	36
I.3 Formas de Contratação do professor temporário	48
I.4 Os processo de contratação do PI	53
Capítulo II	
O processo de trabalho do professor interlocutor e suas especificidades	64
II.1 As concepções de trabalho segundo Marx	64
II.2 O processo de trabalho pedagógico a partir da teoria do valor de Marx	69
II.3 O professor interlocutor como trabalhador pedagógico	74
II.4 O PI no trabalho coletivo da escola	78
Capítulo III	
Procedimentos metodológicos	83
III.1 Procedimentos de coleta de dados	84
III.2 Contexto da pesquisa	86
III.3 Caracterização dos sujeitos	88
III.4 Procedimentos de análise dos dados	88
Capítulo IV	
Análise e discussão dos dados	91
Capítulo V	
Considerações finais	115
Referências bibliográficas	118
Anexo A	
Roteiro da entrevista	125
Anexo B	
Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	126
Anexo C	
Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento	128
Anexo D	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	130

INTRODUÇÃO

No ano 2004 conclui o Curso de Direito pela Universidade Paulista – Unip. Neste período já exercia a função de escrevente analista de processos imobiliários, em um cartório de Registro de Imóveis na cidade de São Paulo. Em decorrência de minha função, atendo presencialmente as partes interessadas dos processos.

Em 2006, em um desses atendimentos, tive, pela primeira vez, contato direto com uma pessoa surda, ou melhor, duas, porque se tratava de um casal de surdos, não oralizados e usuários da Libras, que precisavam de informações inerentes a seu processo. Confesso que foi um dia para eu nunca mais esquecer. Tudo que hoje sei que não deveria ter feito, eu fiz naquele dia, a começar por tentar estabelecer nossa comunicação pela escrita.

Se os conceitos jurídicos são de difícil compreensão para um ouvinte que não tem familiaridade com este contexto, passar as informações para o surdo de outra maneira que não por meio da língua de sinais (no meu caso pela escrita e gestos), foi praticamente impossível. Neste dia fiquei desolada, porque o casal foi embora da mesma forma que chegou - sem a informação, e pior, eles sentiram e exclusão social de fato. Essa situação me incomodou muito e, a partir de então, comecei a pesquisar a respeito da “linguagem dos surdos” – expressão usada pelas pessoas ouvintes que desconheciam/desconhecem a língua de sinais.

Em poucos dias já estava matriculada em um curso básico de Libras, com carga horária de 60h. Ao concluir este curso, sentia que ainda me faltavam conhecimentos teóricos mais aprofundados sobre o surdo, a língua e o intérprete. À época, eu estava certa de que com um curso de 60h eu me tornaria uma tradutora e intérprete de Libras - língua portuguesa (TILS), mas logo percebi que não era tão simples assim.

Então, no ano de 2007, ingressei no Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais, oferecido pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Conclui o curso no ano de 2009 e, no ano seguinte, ingressei em um Curso de Pós-graduação em Libras, com ênfase em Educação, oferecido pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Após minha formação nesses cursos e com o advento da Lei 12.319/10, que reconheceu a profissão do TILS, comecei a atuar como intérprete do referido cartório. Ao mesmo tempo, iniciei como docente na Faculdade de Mauá - Fama, no Município de Mauá, Estado de São Paulo, no curso de especialização

Surdez-Libras e, posteriormente, na graduação no Curso de Pedagogia, ministrando as disciplinas Libras e Políticas Públicas da Educação Inclusiva.

Ainda no Curso de Pedagogia da Fama atuei também como orientadora de estágio supervisionado em educação especial. Neste contexto, incomodava-me algumas situações pontuadas pelos alunos nos relatórios de estágio, principalmente quando se tratava do aluno surdo na escola regular de ensino, com a presença do TILS em sala de aula. Passei, então, a levantar alguns questionamentos sobre a atuação, formação e real função deste profissional. Após minha formação, em nível superior, em tradução e interpretação de Libras, pude compreender a complexidade que envolve todo ato de tradução/interpretação e refletir sobre este processo, ao considerar a também complexa realidade constitutiva dos espaços educacionais.

A partir destes questionamentos surgiu-me o interesse em pesquisar, de forma sistemática, sobre este profissional, mas na perspectiva do aluno surdo. No ano de 2014 elaborei meu projeto de pesquisa e fui aprovada no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Claudia B. Lodi, que direcionou os estudos e as discussões deste trabalho.

Entende-se que, para além de garantir o acesso dos alunos surdos aos conteúdos escolares, será também por meio do profissional TILS ou professor interlocutor, como denominado na rede estadual de educação, que será assegurado a este grupo social minoritário, a participação em todas as atividades no espaço escolar. Reconhece-se, no entanto, que para favorecer a aprendizagem do aluno surdo, não basta apenas apresentar os conteúdos em Libras, é preciso dar sentido a eles em sala de aula. Portanto, a atuação do professor interlocutor deve ir além dos conhecimentos das línguas envolvidas no processo comunicacional; ele precisa de formação multidisciplinar, pois precisará transitar nos processos discursivos de ambas as línguas, significando e contextualizando os conteúdos curriculares frente à difícil tarefa de interpretar.

Com o propósito de investigar a realidade vivida hoje pelos alunos surdos nas escolas estaduais paulista, foi delineada esta pesquisa, que teve como objetivos compreender como o profissional professor interlocutor é concebido pelas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos.

Para a organização deste texto foram redigidos cinco capítulos. No primeiro foram abordados aspectos relativos ao surgimento, à formação e ao reconhecimento do TILS pelos documentos legais da esfera federal e analisadas as Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que dispõe sobre a presença e contratação deste profissional na rede estadual de ensino, denominado, nestes documentos, professor interlocutor (PI).

O segundo capítulo abordou o processo de trabalho do professor interlocutor e suas especificidades. Para sua construção foram realizadas breves considerações sobre os elementos do processo de trabalho na sociedade capitalista, conforme analisado por Marx (2013) em *o Capital*, base teórica que possibilitou a compreensão das condições concretas de trabalho do PI. Para a tessitura destas discussões, partiu-se das interpretações de Paro (2012, 2013a, 2013b) e de Saviani (1984) sobre aspectos específicos do trabalhador pedagógico nos espaços escolares.

O terceiro capítulo tratou dos procedimentos metodológicos utilizados para a construção deste estudo e nele foram apresentados os procedimentos para a coleta e para a análise dos dados, o contexto da pesquisa, bem como caracterizados os participantes da pesquisa. No quarto capítulo os dados foram analisados e no quinto e último capítulo tecidas as considerações finais deste estudo. Em seguida, foram trazidas as referências bibliográficas utilizadas neste trabalho.

CAPÍTULO I

LEGISLAÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS PAULISTA E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

A existência do intérprete de língua de sinais, em vários países, data do século XIX. Segundo pesquisa realizada por Quadros (2002), uma das primeiras atividades de interpretação reconhecidas no mundo, ocorreu em 1815, nos Estados Unidos, com a chegada de Laurent Clerc no país - surdo francês, ex-aluno e professor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris, convidado por Thomas Gallaudet para auxiliá-lo na criação de escolas para surdos na América. Reconhece-se, assim, que Gallaudet tenha, então, exercido esta prática, realizando a interpretação de Clerc mesmo de forma empírica, uma vez que à época não havia formação para essa atuação. Ainda neste século, Quadros (2002) cita, como uma das primeiras atuações dos TILS, a experiência da Suécia, que desde 1875, possuía, nos espaços religiosos, pessoas que se incumbiam de realizar a interpretação aos surdos.

No contexto brasileiro, o estudo realizado por Laguna (2015) aponta que as práticas dos repetidores de classe do, então, Imperial Instituto para Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos– INES), já podem ser reconhecidas como atividades de interpretação. Esta função foi disposta pelo Decreto Imperial nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para Reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, antes da criação do Instituto de Surdos-Mudos. Consta, no Artigo 91 do referido Decreto:

Fica creada no Collegio hnuma classe de repetidores.

Estes serão obrigados a morar dentro delle, e a auxiliar os alumnos no estudo e preparo das lições durante as horas para isso marcadas.

(...)

Em igualdade de circumstancias os repetidos serão preferidos para o preenchimento das cadeiras de instrucção secundaria que vagarem (IMPÉRIO DO BRASIL, 1854).

Ainda segundo Laguna (2015), o sujeito que exercia a função de repetidor de classe, era investido de várias atribuições, “e uma destas atuações era o de repetir os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula” (p.89). Porém, não lhe era atribuída a função de substituir o professor regente, responsável pela aprendizagem dos

alunos. Essa mesma determinação é aplicada na atualidade ao TILS que atua no espaço escolar e esse, segundo Lopes (2015, p.88), “tem sido um ponto polêmico da atuação desse profissional, pois algumas vezes essa questão torna-se conflituosa, devido a proximidade (e confusão) da função do professor com a função do intérprete”.

De acordo com Laguna (2015), com a edição do Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855, que regulamentou o funcionamento do Imperial Collegio de Pedro Segundo, fundado em 1838, também sediado na cidade do Rio de Janeiro, diretrizes foram adotadas relativas ao profissional repetidor de classe, em especial, no que se refere à forma de contratação e suas atribuições.

Deve ser maior de 18 anos e nomeado por concurso. Suas funções são de auxiliar, inspecionar e dirigir os estudos dos alunos internos, explicando pontos difíceis das lições e ensinando o melhor método para compreenderem os conteúdos, além de manterem o respeito, a atenção e a disciplina desses alunos. Poderiam substituir professores faltantes e morar ou não na instituição (LAGUNA, 2015, p.91).

A substituição do professor regente pelos repetidores era permitida, somente, no caso de ausência do docente por um período de 15 dias ou mais de suas funções. Apenas nesses casos previa o Artigo 39, “o Reitor do Collegio poderá designar para substituir os Professores nos seus impedimentos temporários os Repetidores, que para isso julgar habilitados na conformidade do Artigo antecedente” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1855).

A função do repetidor de classe também não foi prevista no Artigo 2º do Capítulo I do Decreto nº 4.046 de 19 de dezembro de 1867, que redefiniu os empregados do Instituto e aprovou o Regulamento Provisório do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto, a função dos repetidores de classe foi mencionada no Artigo 25 do referido Decreto.

Os alunos pobres, quando completarem seus estudos, terão o destino que o Governo julgar mais conveniente, se não forem empregados como Repetidores do Instituto, percebendo neste caso a gratificação que lhes for arbitrada pelo mesmo Governo. Para os lugares de Repetidores serão escolhidos de preferência os alunos que se tiverem mais distinguido, durante todo o curso de 5 anos, por seu procedimento e aproveitamento (BRASIL, 1867).

Vale destacar, em consonância com a pesquisa de Laguna (2015) realizada nos registros do INES, que mesmo antes da aprovação do Regulamento, o Instituto já

nomeava, desde 1863, alunos da instituição que demonstravam competência e habilidades para função de repetidores. Assim, com a leitura do Artigo 25 do aludido Decreto, podemos crer que, por algum tempo, a função dos repetidores de classe no INES teve como objetivo a formação dos alunos que já atuavam na instituição juntamente com os professores regentes, mas o Estado não lhes dava o status de profissão, tal qual aconteceu com os TILS durante muito tempo, até a regulamentação da profissão pela Lei 12.319/2010.

Acredita-se, no entanto, que outras experiências relacionadas à prática da tradução e da interpretação tenham ocorrido no século XIX, mas, possivelmente, por esta atividade não ser reconhecida e, por vezes, constituir-se um ato voluntário, são escassos os documentos e registros das atividades de interpretação exercidas nesta época.

No que diz respeito ao século XX, Quadros (2002) elenca como atividades significativas no cenário mundial, a criação, em 1938, pelo Parlamento Sueco, de cinco cargos de conselheiros para surdos em função da dificuldade de atender a demanda da comunidade surda da época. Na Suécia, a função de intérprete passou a ser exercida no ano de 1947 por vinte pessoas e, apenas em 1981, foi instituída a obrigatoriedade da presença de um profissional intérprete em cada Conselho Municipal.

Nos Estados Unidos, em 1964, foi fundada a primeira organização nacional de intérpretes para surdos (atual Registry of Interpreters for the Deaf – RID), com o objetivo de formalizar e estruturar o treinamento dos intérpretes e melhorar os serviços oferecidos aos surdos. A partir do ano de 1972, a referida organização passou a gerir a atuação do TILS naquele país no processo de qualificação, formação continuada e avaliação dos profissionais, bem como fornecer certificações de áreas de conhecimento específicas de reconhecimento nacional (QUADROS, 2002).

No Brasil, as pesquisas de Almeida (2010) e de Lacerda (2010) relatam os primeiros registros da atividade dos intérpretes de língua de sinais no século XX e apontam para o fato de esta prática ser realizada, inicialmente, no seio familiar, na medida em que parentes próximos das pessoas surdas atuavam como intérpretes nas diversas situações sociais. No entanto, com o passar do tempo, pelo empirismo, esse conhecimento se estendeu às instituições religiosas.

Acreditamos, porém, que foi a participação dos surdos em ações sociais, políticas e culturais que ensejaram maior visibilidade do TILS em outros segmentos sociais, tendo como consequência o surgimento de discussões sobre a formação e

atuação desse profissional. Segundo Quadros (2002), essas discussões tiveram início no I e no II Encontro Nacional de Intérprete de Língua de Sinais, realizados no Estado do Rio de Janeiro, respectivamente, nos anos de 1988 e 1992, organizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - Feneis, espaços estes que viabilizaram o intercâmbio entre os intérpretes do país e o enfrentamento de questões relacionadas à formação e à ética profissional.

Com a criação de novas entidades filiadas a Feneis em algumas cidades brasileiras nos anos 90, diversos encontros foram realizados pelo Brasil para discussão sobre a formação e atuação do TILS. Entretanto, apesar das práticas da tradução e da interpretação, gradativamente, passaram a ter cada vez maior visibilidade, foi somente a partir dos movimentos surdos e, conseqüentemente, com a conquista dos direitos e exercício de cidadania deste grupo social pelo reconhecimento legal da Libras (BRASIL, 2002), que a atuação do profissional TILS passou a ser discutida politicamente. Portanto, pode-se afirmar que a participação das comunidades surdas brasileiras nas discussões sociais representou, e ainda representa, a chave para a profissionalização dos tradutores e intérpretes de Libras, na medida em que as instituições se viram obrigadas a garantir a acessibilidade dos surdos por meio da presença deste profissional (SALVADOR, 2010).

Com a expansão do acesso de alunos surdos ao sistema regular, em todos os níveis de ensino, a partir da política de educação inclusiva instituída na década de 1990, houve uma demanda pela presença deste profissional para atuar, também, nas esferas educacionais. Assim sendo, algumas instituições de educação superior, no início dos anos 2000, passaram a promover cursos de nível tecnológico, de formação específica (sequencial) e de pós-graduação *lato sensu* voltados à formação do TILS, com respaldo no Artigo 18 da Lei nº 10.098/2000. Destacaram-se à época, a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, com os cursos de “Tecnologia em Comunicação Assistiva: Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais”; e a Universidade Metodista de Piracicaba, com o “Curso Superior de Formação Específica de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais”. Estes cursos preocupavam-se em oferecer currículos consistentes em conhecimentos teóricos para formação do TILS, fato que pode ser evidenciado em suas grades curriculares, compostas por disciplinas que visavam o aprofundamento dos conhecimentos em Libras e “de aspectos específicos da teoria e técnicas de interpretação e formação prática em interpretação” (LACERDA, 2010, p. 142).

Pode-se dizer, no entanto, que a formação do TILS foi prevista inicialmente no Brasil, com a edição do Decreto n. 5.626/2005, que possui um capítulo específico voltado a este tema (Capítulo V). Segundo o documento, “a formação do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005a, Artigo. 17). Reconhece o Decreto, que até o ano de 2015, a formação deste profissional poderia ser realizada em nível médio, por meio de cursos de educação profissional, de extensão universitária e de formação continuada, desde que promovidos por instituições de educação superior e por outras credenciadas pelas secretarias de educação (BRASIL, 2005a, Artigo 18); e determina, que nos dez anos seguintes à sua publicação, “o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciado para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005a, Artigo 20).

Para atender a esta determinação, em 2006, o Ministério da Educação (MEC) juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), criaram “O Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa - Prolibras” (BRASIL/INEP, 2006). Esse programa teve por finalidade a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação Libras – língua portuguesa - Libras, por meio de exames realizados em âmbito nacional, que deveriam ser realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até o ano de 2015.

o objetivo dos exames é proporcionar a pessoas com nível superior de escolaridade, surdas ou ouvintes, a certificação de competência necessária para compor o corpo docente de Libras e a pessoas com nível médio de escolaridade, a certificação de competência necessária como Instrutores e Intérpretes de Libras (BRASIL/INEP, 2006).

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira instituição pública de ensino superior a ser credenciada pelo INEP para realizar o Prolibras e, por meio de ações conjuntas com o MEC e o INEP, promoveu da primeira à quinta edição do Prolibras (2006 a 2010). De acordo com a Portaria Normativa do MEC nº 20/2010, que regula o Programa, a partir do ano de 2011, a realização do exame passou a ser de responsabilidade do INES, em parceria com o INEP e com a, então, Secretaria de

Educação Especial/SEESP, cujas atribuições, desde 2012, passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Para realização da sexta e sétima edição do Programa (em 2013 e 2015 respectivamente), o INES ainda contou ainda com a parceria da UFSC.

Para realizar o exame era exigido que o candidato tivesse concluído o ensino médio e/ou superior até a data da prova e fosse fluente em Libras; não era necessário ter realizado um curso de formação específica de TILS. Assim, o candidato que aprendeu Libras pelo convívio social com pessoas surdas, em cursos realizados pela sociedade civil ou em cursos de extensão e/ou aperfeiçoamento com cargas horárias reduzidas, poderia vir a receber a certificação do Prolibras, que o habilitava a atuar profissionalmente como TILS, em qualquer segmento social, inclusive no espaço educacional.

Entende-se, no entanto, que o Prolibras foi uma medida emergencial que teve como objetivo certificar aqueles que já atuavam como TILS e outros que, porventura, tivessem interesse em atuar na área, suprimindo, desse modo, a falta de profissionais que havia no Brasil naquela época.

Visando atender aos Artigos 4º e 17 do Decreto nº 5.626/2005, a UFSC, com apoio do MEC, criou dois cursos inéditos, naquele momento da história, em nosso país: o Curso de Licenciatura em Letras/Libras, que visava à formação de professores de Libras, preferencialmente surdos, no ano 2006; e o Curso de Bacharelado em Letras/Libras voltado para a formação do TILS, em 2008. Ambos os cursos - licenciatura e bacharelado - foram pensados para serem de abrangência nacional e, portanto, foram oferecidos, inicialmente, na modalidade à distância. O primeiro oferecimento foi realizado apenas para o curso de licenciatura e envolveu nove pólos distribuídos pelo Brasil; o segundo, que incluiu também o curso de bacharelado, foi oferecido em quinze pólos espalhados por todo o território nacional.

A fim de ratificar seu compromisso com a Organização das Nações Unidas (ONU) no que diz respeito à criação de políticas públicas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência em todos os segmentos sociais, o Governo Federal, em 17 de novembro de 2011, criou “O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limites”, por meio do Decreto Federal nº 7.612. Este Plano tem por finalidade promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Dentre as

diretrizes do plano está a garantia de um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2011, Artigo. 1º, Inciso I), que visa assegurar o acesso de pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e em igualdade de oportunidades.

No que diz respeito à educação de surdos, o Plano apresenta, como uma de suas metas, a formação profissional de professores bilíngues, TILS e professores de Libras. Para isso, previu a criação e oferta, nas Instituições Federais de Educação Superior, de vinte e sete cursos de Letras/Libras - licenciatura e bacharelado, e doze de Pedagogia Bilíngue. No entanto, conforme discutiu Santos (2014, p.91), “dos 27 cursos a maior parte é destinada a Licenciaturas (formação de professores de Libras), e poucos oferecerão a formação de intérpretes”. Ainda segundo a autora, até junho de 2014 estavam sendo oferecidos, no país, apenas cinco cursos de Bacharelado em Letras/Libras, em Universidades Federais: um no Estado de Espírito Santo, dois no Estado de Santa Catarina, um no Estado do Rio de Janeiro e um no Estado de Roraima.

Em pesquisa ao site do MEC, verificou-se que no ano de 2016, a Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e a Universidade Federal de Goiás (UFG), passaram a oferecer o curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais Libras - Língua Portuguesa, e outros cursos destinados a Licenciaturas tiveram início nos anos de 2015 e 2016 em diversas Universidades Federais do país.

I.1 Apontamentos legais sobre o TILS na esfera federal

As discussões sobre a formação do Tradutor e Interprete de Libras - Língua Portuguesa começaram a ganhar força, com fundamentação legal, a partir da publicação da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação (BRASIL, 2000, Artigo 1º).

Determina o Artigo 18 da referida Lei, que o Poder Público deve garantir a formação de profissionais que assegurem a comunicação de pessoas com deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, incluindo, entre eles, os TILS.

O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de

deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000, Artigo 18).

Como se pode observar no disposto do Artigo 18, as determinações nele contidas são generalistas, na medida em que a Lei estabelece normas gerais e critérios básicos a fim de ser assegurada a promoção da acessibilidade a todas as pessoas com deficiência (aqui incluídos os surdos). No entanto, as determinações em relação à formação do profissional TILS, antecipadas na Lei nº 10.098/00, e à presença deste profissional nos espaços educacionais nos diferentes níveis de ensino, só foi prevista pela legislação a partir de dezembro de 2005, quando da promulgação do Decreto Federal 5.626/05.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, *o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa*, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o *caput* atuará:

- I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;
- II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e
- III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005a. Ênfase adicionada).

Apesar deste subsídio legal, a regulamentação da profissão do Tradutor e Intérprete de Libras só ocorreu no ano de 2010, por meio da Lei nº 12.319. No entanto, as discussões relativas a este processo de regulamentação profissional não datam deste período. Elas tiveram início seis anos antes, por meio do Projeto de Lei nº 4.673, apresentado em dezembro de 2004, na Câmara dos Deputados, pela então deputada Maria do Rosário (PT-RS). Em 2005, foi apensado a este, o Projeto de Lei nº 5.127, de autoria do Deputado Jefferson Campos, que propôs alguns requisitos diferentes do primeiro para o exercício da profissão de intérprete de Libras. Durante a tramitação no Congresso Nacional, os Projetos de Lei que deram origem à Lei nº 12.319/10, em razão

da promulgação do Decreto nº 5.626/2005, sofreram alterações significativas a fim de que fosse possível produzir os efeitos jurídicos almejados.

A fim de compreendermos porque a referida Lei foi regulamentada e não reconhecida como estava previsto nos projetos, e os motivos que ensejaram a demorada publicação da Lei nº 12.319/10, torna-se importante que façamos algumas considerações sobre essas alterações.

Da leitura da Justificação dos Projetos destacamos:

Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação é imprescindível o reconhecimento do profissional de intérprete de libras, que é quem efetua a comunicação entre surdo e ouvinte; surdo e surdo; surdo-cego e surdo; ouvinte e surdo-cego, devendo o mesmo ter domínio da língua de sinais; conhecimento das implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo; conhecimento da comunidade surda e convivência com ela (BRASIL, 2004. Ênfase adicionada)

Como medida complementar e indispensável ao reconhecimento da LIBRAS pela Lei 10.436, de 2002, propomos, agora, o reconhecimento da profissão de Intérprete de LIBRAS. Estamos seguros de que este Projeto dará a cobertura legal e o incentivo para que mais e mais interessados se dediquem a esse ofício, colaborando, dessa forma, para suprir a carência dessa mão-de-obra especializada, cuja atividade será decisiva para a integração de surdos e ouvintes numa só comunidade (BRASIL, 2005b. Ênfase adicionada).

Estas justificativas deixam claro que a finalidade dos dois Projetos era a de auxiliar na valorização e na disseminação dos profissionais de Libras na sociedade, como forma de assegurar a inclusão social do sujeito surdo. Nesse mesmo sentido, coube também, naquele momento, pôr em evidência o advento da Lei nº 10.436 de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

Em novembro de 2006, os projetos foram aprovados na forma de um substitutivo comum, que buscou contemplar as melhores contribuições de um e de outro. Os projetos foram arquivados por ocasião do fim da legislatura, sem que o parecer fosse apreciado pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, até a data de 14 de março de 2007, quando foram desarquivados a pedido da Deputada Maria do Rosário. No ano de 2009, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), promoveu a redação final do Projeto de Lei, que recebeu o nº 4.673-C, de 2004, sendo aprovado e encaminhado ao poder Executivo para ser sancionado ou vetado pelo Presidente da República da época.

Ao se comparar a Lei nº 12.319/10 e seu projeto originário, pode-se perceber que, enquanto as primeiras redações visavam o reconhecimento da profissão de TILS, a Lei passa a ter como objetivo a regulamentação da profissão.

Há uma distinção entre reconhecer e regulamentar uma profissão. “Reconhecer é declarar, afirmar ou proclamar” (FERREIRA, 2007, p. 688, item 7do verbete). O reconhecimento da profissão, como a própria palavra sugere, é a proclamação dos efeitos jurídicos inerentes à atividade, para dirimir dúvidas ou assegurar direitos já existentes. O reconhecimento tem como efeito constatar o que existe. Não se quer criar, direito novo ou estabelecer novas fronteiras entre atividades já existentes (BRASIL, 2007).

A regulamentação da profissão, por sua vez, é instituto próprio que tem como objetivo restringir o acesso ao mercado de trabalho de determinadas profissões, que, se exercidas por pessoas que não detenham os conhecimentos técnicos e científicos necessários, poderá trazer riscos severos à saúde e à segurança pública. Nos termos da súmula da jurisprudência n.º1 da Comissão de Trabalho, Administração e Serviço Público, “regulamentar significa impor limites, restringir o livre exercício da atividade profissional, já valorizada, reconhecida e assegurada constitucionalmente”. Acrescenta-se ainda o fato de que “a regulamentação de uma profissão é necessária sempre que o exercício da atividade possa acarretar dano social, com riscos à segurança, a integridade, à saúde ou ao patrimônio dos usuários do serviço” (SALVADOR, 2010, p.7).

Segundo a CCJC, o Decreto nº 5.626/2005 (Artigos 17 a 21) regulamenta a formação acadêmica e científica do tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, que passa a valer como requisito para o exercício da profissão; estabelece disposições para seu exercício provisório até que todos os profissionais alcancem a formação exigida; define exame de proficiência para verificação da competência profissional; e fixa o campo de atuação do profissional nas Instituições de ensino. Os requisitos de formação técnica e científica para o exercício da atividade é um dos núcleos do instituto da regulamentação de profissões.

Quando existe possibilidade de uma atividade laborativa causar dano à sociedade, o Estado tem como objeto regulamentar essa profissão definindo quem pode ou não a exercer, impondo requisitos mínimos para o seu exercício. Porém, quando falamos da regulamentação de profissões, imediatamente remetemo-nos aos seguintes requisitos: formação específica (diploma ou certificado), registro em órgão profissional

e, principalmente, a criação de um instrumento regulador que visa disciplinar a atividade e a conduta do profissional, ou seja, o Código de Ética. Esse instrumento normativo dispõe sobre a forma de trabalho e deveres de um determinado grupo profissional, sendo uma espécie de contrato em que as partes envolvidas são o profissional, seus colegas de classe e os usuários dos serviços prestados.

O diploma, no entanto, não serve apenas como um meio para informar à sociedade a determinação e capacidade de um indivíduo, um fim perfeitamente legítimo. Tem também outra função, bem menos defensável: estabelecer quem pode ou não atuar em determinada profissão (RAMOS, 2015, p.8).

Ainda segundo Ramos (2015), deixar de exigir formação acadêmica como requisito fundante para o exercício de algumas profissões daria espaço para os profissionais que tem formação competirem com aqueles sem formação, tendo como consequência a concorrência entre eles. “Isso forçaria os portadores de diploma a mostrar resultados, impedindo-os de descansar sobre seus títulos” (p.9).

Cabe aos Conselhos Regionais fiscalizar as profissões regulamentadas para o seu devido cumprimento, a exemplo do Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) - fiscalizado por um Conselho Federal e seus Conselhos Regionais - um instrumento que proporciona à população brasileira maior segurança no que se refere à contratação de profissionais que prestam relevantes serviços à nossa sociedade.

O status de determinada profissão é, muitas vezes, aquele que legitima o controle profissional. A medicina, engenharia e advocacia, por exemplo, são profissões historicamente valorizadas, que possuem autoridade cultural - na medida em que ditam regras de convivência social - e se mostram indispensáveis à comunidade em que atuam. Possuem ainda status profissional de prestígio, elementos capazes de influenciar salários e definir quem pode, ou não, exercer a profissão - exames e registros de classe são instrumentos rotineiros para a definição desses profissionais.

A possibilidade de criação desses órgãos fiscalizadores do exercício da profissão do TILS, entretanto, foi vetada quando se sancionou a Lei nº 12.319/2010. Nesse momento, perdeu-se a possibilidade de haver um instrumento normativo referente ao profissional tradutor e intérprete de Libras. Atualmente, com o intuito de apenas orientar, e não regular e fiscalizar a atuação do TILS, temos um “código de ética” que é

parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes vinculado à Feneis, que nada mais é do que uma tradução do seguinte código:

RID – Registro dos Intérpretes para Surdos – em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA, tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros – Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional e Intérpretes – Rio de Janeiro/RJ/Brasil – 1992 (MEC, 2007, pág. 31).

Ora, esse Código, hoje, já está ultrapassado e foge da nossa realidade: primeiro, porque ele apenas dá orientações de como deve ser o trabalho do TILS, tratando somente das questões de moralidade e postura; e, segundo, porque não faz nenhuma menção às regras de condutas a serem tomadas para o mau exercício da profissão.

Em virtude dos vetos dos artigos 3º e 8º da Lei nº 12.319/10, que serão discutidos adiante neste capítulo, a Regulamentação da profissão do TILS apresentou alguns avanços de ordem política para todas as partes envolvidas - surdos, intérpretes e sociedade -, mas deixou uma lacuna em dois aspectos: de um lado, a defesa dos direitos dos intérpretes em exercer, de forma segura e permanente, sua atividade; e de outro, a defesa do surdo e da sociedade, ao não garantir que o exercício da atividade do TILS tenha parâmetros - seguindo certas regras e comportamentos, pois deixou de atribuir responsabilidade pessoal e direta ao intérprete.

Outra modificação realizada no texto final da Lei nº 12.319/10 diz respeito à nomenclatura para a definição do profissional. Este, inicialmente, foi tratado nos projetos como “intérprete de Libras”, porém, quando apreciado em 2007 pela Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, esta definiu que a designação do profissional deveria ser tradutor e intérprete, justificando esta escolha por ser “assim que a atividade é designada no Decreto n.º 5.626, de 2005, o que evita futuros e desnecessários conflitos de interpretação” (BRASIL, 2007). Ainda em análise aos Projetos de Lei de 2004 e 2005b, percebemos que o legislador excluiu a tradução juramentada das competências do tradutor e intérprete de Libras, razão pela qual essa questão não é tratada na Lei nº 12.319/2010.

Há, porém, que expurgar a tradução juramentada das competências do tradutor-intérprete de Libras. Isso é necessário porque a tradução juramentada, no Brasil, será sempre, na forma da Lei, a versão escrita para a Língua Portuguesa de um documento escrito em outra Língua.

Nesse sentido, está expresso, no Parágrafo Único da art. 4º da Lei n.º 10.436, de 2006, que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa escrita (BRASIL, 2007).

Entende-se esta exclusão pelo disposto no Decreto nº 13.609, de 21 de outubro de 1943, que disciplina a Tradução Juramentada (que também é conhecida como Tradução Pública, por ter fé pública). Segundo o documento, a tradução juramentada deve refletir oficialmente em português o conteúdo escrito presente no original, e ser realizada por um profissional devidamente concursado como Tradutor Público e Intérprete Comercial pela Junta Comercial do Estado onde reside. A Tradução Pública ou Juramentada é sempre impressa, é o que dá existência legal no Brasil a um documento emitido em língua estrangeira. Assim, ao considerarmos que a Libras é uma língua ágrafa, isto é, não possui registro escrito, não há possibilidade fática de o TILS intervir na tradução juramentada, já que todo o processo de tradução envolve, necessariamente, informações que constam em um documento escrito na língua oficial de um país estrangeiro para a língua portuguesa na modalidade escrita.

No que se refere à formação profissional do TILS, três dispositivos do Projeto de Lei nº 4.673-C/04 (Artigos 3º, 8º e 9º) foram vetados parcialmente pelos Ministérios da Justiça e do Trabalho, sob a alegação de inconstitucionalidade e contrariedade ao interesse público. São eles:

Art. 3º É requisito para o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete a habilitação em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. Poderão ainda exercer a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa:

I – profissional de nível médio, com a formação descrita no art. 4º, desde que obtida até 22 de dezembro de 2015;

II – profissional que tenha obtido a certificação de proficiência prevista no art 5º desta Lei.

Art. 8º Norma específica estabelecerá a criação de Conselho Federal e Conselhos Regionais que cuidarão da aplicação da regulamentação da profissão, em especial da fiscalização do exercício profissional;

(...)

Art. 9º Ficam convalidados todos os efeitos jurídicos da regulamentação profissional disciplinados pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2010a).

A justificativa para os vetos retro mencionados foi respaldada pelos seguintes argumentos. Ao impor a habilitação em curso superior específico (Artigo 3º) e a criação

de Conselhos profissionais (Artigo 8º), os dispositivos impedem o exercício da atividade por profissionais devidamente formados em outras áreas, violando o Artigo 5º, Inciso XIII, da Constituição Federal.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer. (BRASIL, 1988).

No que diz respeito ao Artigo 9º do Projeto de Lei nº 4.673-C/04, o veto se deu em razão do Decreto nº 5.626/05 não tratar da regulamentação profissional, limitando-se a regulamentar as Leis nº 10.436, de 2002, e o Artigo 18 da Lei nº 10.098, de 2000, e dar diretriz sobre a educação do sujeito surdo.

Com essas reformulações, a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras foi regulamentada pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, e os requisitos para sua formação e certificação foram deliberados da seguinte forma:

Art. 4º A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior (BRASIL, 2010b).

Com a regulamentação da profissão por meio da Lei nº 12.319/2010, o TILS passou a constar na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho e Emprego. Essa classificação foi instituída pela Portaria Ministerial nº 397, em 09 de outubro de 2002, e tem como objetivo, identificar as ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. O tradutor e intérprete de língua de sinais está no rol das ocupações estabelecidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sob o número de registro 2614-25, na família dos “Filólogos, Tradutores, Intérpretes e afins”. Seu título é “intérprete de língua de sinais” e sua descrição sumária é “Guia-intérprete, Intérprete de libras, Intérprete educacional, Tradutor de libras, Tradutor-intérprete de libras”¹.

Apesar da Lei nº 12.319/10 dialogar diretamente com o Decreto nº 5.626/05 e ambas as legislações encontrarem-se em vigor, é possível observar nelas algumas contradições e divergências. A primeira trata da designação dada ao profissional. Enquanto o Decreto refere-se ao TILS como “Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa”, a Lei, quando editada, regulamentou a profissão designando-o como “Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”. Todavia, para evitar futuros e desnecessários conflitos de interpretação, o legislador incluiu a denominação Tradutor e Intérprete de Libras - Língua Portuguesa nos dispositivos da Lei. Como consequência, ambas as designações são utilizadas por profissionais e pesquisadores em documentos oficiais e trabalhos acadêmicos. Entendemos, porém, que a utilização de uma ou outra designação não se configura, até porque o que prevalece é designação dada pela Lei.

A segunda se dá quando o Decreto estabelece como requisito para o exercício da profissão do tradutor e intérprete o curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a, Artigo 17). A Lei nº 12.319/2010 pacificou que se possa exercer a profissão com apenas nível médio ou mesmo sem nenhuma formação acadêmica. Com isso, a regra hoje é exigir formação de nível médio para o exercício da atividade.

Interessante observar ainda que a habilitação do profissional no Projeto de Lei inicial era idêntica à do Decreto, qual seja: enquanto não houver profissionais com formação em nível superior, foi definido o prazo de dez anos para a adequação e

¹ Fonte: <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>.

aprovação em exame nacional de proficiência. Ocorre que este exame foi criado e organizado, na forma do Decreto, para ser realizado anualmente por apenas dez anos consecutivos. Como o Decreto entrou em vigor em 2005, o Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação deveria ser realizado até 2015. Como a Lei só foi editada cinco anos depois, no ano de 2010, não faria sentido fixar o prazo de dez anos. Entende-se assim que o legislador teve cautela nesse sentido em fixar o prazo até 22 de dezembro de 2015, para o término do exame de proficiência, o Prolibras.

No entanto, com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência- LBI²), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a regra geral prevista na Lei da regulamentação da profissão, definindo a formação profissional TILS, em nível médio, passa a ser relativa no âmbito educacional. O capítulo IV da recente Lei, ao tratar do Direito à Educação - Artigos 27 a 30, dentre outras garantias asseguradas ao aluno surdo, dispõe:

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

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

§ 2º Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do *caput* deste artigo, deve-se observar o seguinte:

I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, *no mínimo, possuir ensino médio completo* e certificado de proficiência na Libras;

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, *devem possuir nível superior*, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (BRASIL, 2015a. Ênfase adicionada).

Importante destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência tem duas particularidades importantes: a primeira diz respeito ao período de cento e oitenta dias, a contar de 06 de julho de 2015, para a Lei entrar em vigor, o que ocorreu no dia 03 de janeiro de 2016; a segunda encontra-se no estabelecimento de prazos para o

² Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do [Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008](#), em conformidade com o procedimento previsto no [§ 3º do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil](#), em vigor, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo [Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009](#), data de início de sua vigência no plano interno (BRASIL, 2015b).

cumprimento de determinados dispositivos, dentre eles, as determinações dos Incisos I e II, do Parágrafo 2º, do Artigo 28, que disciplinam sobre o nível necessário de formação do tradutor e intérprete de Libras para atuar no âmbito escolar. No caso em questão, o prazo de vigência³ é de 48 meses, ou seja, de quatro anos para que essa exigência seja colocada em prática. Deste modo, estas novas determinações referentes à formação só poderão ser exigidas, de fato, a partir do ano 2019. Vale ressaltar que este prazo de vigência estabelecido pela LBI diz respeito, única e exclusivamente, à formação do profissional e, portanto, ele não se constitui base legal que justifique a postergação da contratação deste profissional por parte de algumas instituições de ensino.

Observamos, porém, que as disposições presentes nesta Lei, quando em diálogo com o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, apresentam adequações e novas contradições. Como exposto anteriormente, a formação em nível superior em cursos de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras – Língua Portuguesa já tinha sido prevista no Artigo 17 do Decreto nº 5.626/05, exigência esta que foi suprimida por meio do veto ao Artigo 3º da Lei nº 12.319/10. O Decreto nº 5.626/2005 previu ainda, em seu Artigo 19, que enquanto não houvesse pessoas com a titulação exigida no Artigo 17, para atuar no espaço escolar, deveria ser garantidos, no prazo de dez anos, profissionais com os seguintes perfis: a) para o *ensino médio e educação superior*, ouvintes com formação em nível superior acrescida de comprovação de proficiência em Libras; e b) para o *ensino fundamental*, ouvintes com formação em nível médio com comprovação de proficiência em Libras. Na leitura desses dispositivos, observa-se que o requisito de formação para atuação no ensino médio estabelecido no referido Decreto é divergente ao exigido hoje na LBI; no entanto, como estas disposições seriam válidas até 22 de dezembro de 2015, quando passaria a ser exigida, dos profissionais, a formação específica em cursos de tradução e interpretação, com habilitação em Libras – língua portuguesa, observa-se que a LBI, ao realizar esta exigência, adequou-se à legislação anterior, ao mesmo tempo em que contradisse o disposto na Lei nº 12.319/10, que exige formação em nível médio para o profissional atuar em todas as esferas de atividade..

Entretanto, a fim de não incorrer nos mesmos motivos que deram ensejo ao veto do Artigo 3º da Lei nº 12.319/10, na LBI, o legislador teve cautela ao enunciar que serão preferidos para atuar na educação básica, o TILS que possuir, *no mínimo, ensino*

³Caso entenda ser necessário, o legislador pode determinar um prazo, após a publicação da Lei, para que as pessoas tomem conhecimento de seu teor e, claro, preparem-se para produzir seus efeitos.

médio completo, abrindo possibilidades para que as instituições venham a contratar profissionais que possuam nível superior em qualquer área de conhecimento, desde que proficientes em Libras, também para a educação básica, se assim desejarem. Com relação, especificamente, ao nível superior, a LBI seguiu o disposto pelo Decreto nº 5.626/05, determinando formação superior e priorizando profissionais formados em cursos de Tradução e Interpretação com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Considera-se ainda relevante comentar que o certificado de proficiência na Libras exigido pela LBI para formação em nível médio é aquele viabilizado pelo Prolibras; entretanto, de acordo com as legislações que tratam especificamente da matéria, este exame foi extinto em dezembro de 2015, como pode ser observado nos excertos abaixo:

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a).

Art. 5º Até o dia 22 de dezembro de 2015, a União, diretamente ou por intermédio de credenciadas, promoverá, anualmente, exame nacional de proficiência em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2010).

Art. 1º, parágrafo 2º: Os exames do Prolibras serão realizados, anualmente, nos Estados e no Distrito Federal, até 2015 (BRASIL/MEC, 2010).

Nota-se assim, uma considerável contradição quando o legislador exige a certificação na Libras para a atuação do TILS na educação básica, acrescendo o prazo de vigência de 48 meses para que esta determinação seja cumprida. Desta maneira, o texto da Lei deixa uma lacuna que deverá ser considerada, pois se o exame nacional de proficiência for extinto de fato, quem certificará os novos profissionais no período de 2016 a 2019? Novos profissionais, de nível médio, que não possuam certificação do Prolibras não poderão mais atuar como TILS no espaço escolar ou haverá outra forma de certificação? O Prolibras continuará a ser realizado? A nosso ver, se a LBI permanecer com o texto do Artigo 28, Parágrafo 2º, Inciso I, da forma como está, estes questionamentos serão objeto de diversas discussões interpretativas.

Entendemos que essas contradições interpretativas existentes nos discursos jurídicos que, no caso, dizem respeito à obrigatoriedade de formação e contratação do TILS nos diferentes níveis educacionais, ocorre em virtude da lacuna que existe na lei

maior da educação - Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), que mesmo em sua última reedição, datada de 2015, não prevê o profissional TILS nos espaços escolares (e logo não dispõe sobre sua formação), tanto no Capítulo V “Da educação especial” (Artigos 58 a 60), quanto no Título VI “Dos profissionais da educação” (Artigos 61 a 67). Este fato causa estranheza, ao se considerar nela a adoção da redação dada pela Lei nº 12.796/13, para definir a educação especial – “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência [onde se enquadrariam os surdos nos discursos legais], transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996/2015, Artigo 58), e nas disposições sobre a presença de apoio especializado para atender, na escola regular, as particularidades dos alunos da educação especial (BRASIL, 1996/2015, Artigo 58, § 1º).

No entanto, ao realizar pesquisas pertinentes a esta questão, é possível perceber um movimento jurídico que poderá preencher esta lacuna e pacificar o entendimento por parte dos sistemas de ensino sobre a obrigatoriedade do TILS na educação do sujeito surdo, visando também à formação e o modo de contratação deste profissional. Em 23 de setembro de 2015, o Deputado Sr. Hélio Leite apresentou o Projeto de Lei nº 1.690, que tem como objetivo alterar a Lei nº 9.394, para tornar obrigatória a presença do TILS no espaço escolar, a fim de ser viabilizado o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. A proposta é a de que essa alteração se dê por meio da inclusão do Artigo 60-A, que terá a seguinte redação.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 60-A:

“Art. 60-A. Os estabelecimentos públicos de educação básica e de educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o *caput* atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços, às atividades e aos eventos extraescolares realizados pela instituição de ensino.

§ 2º O profissional a que se refere o *caput* será contratado por concurso público de provas ou de provas e títulos” (NR) (BRASIL, 2015b)

Este Projeto de Lei foi aprovado sem alterações pela Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, porém ao ser apreciado pela Comissão de Educação, o relator entendeu ser necessário apresentar um substitutivo (emenda) no tocante à forma de contratação do profissional, acrescentando ao Artigo 60-A, o §3º: “Os requisitos para seleção, contratação e promoção dos profissionais a que se refere o *caput* deste artigo devem observar o disposto na Lei nº 13.146, de 6 de junho de 2015” (BRASIL, 2015c).

O relator em seu parecer justifica referida emenda com o seguinte argumento:

O que não nos parece adequado na redação apresentada é a obrigatoriedade do referido profissional nos quadros de todas as escolas e universidades públicas do país em vista de que essa medida pode gerar uma obrigação de contratação de profissionais em excesso em relação a demanda das escolas, pois, *não são todas as escolas que possuem alunos fluentes em Libras que necessitam de tradutor no seu corpo docente*. Além disso, nos parece pertinente que o texto a ser incluído na LDB faça referência à LBI, uma vez que esta última possui parâmetros específicos para o exercício da atividade de intérprete de Libras – Língua Portuguesa, além daqueles voltados para o atendimento educacional dos alunos portadores de deficiência. Para abarcar essas alterações que julgamos necessárias, apresentamos Substitutivo ao Projeto de Lei (BRASIL, 2015c. Ênfase adicionada).

Esta justificativa leva-nos a perceber como as pessoas responsáveis pelas políticas públicas de educação em nosso país demonstram total desconhecimento técnico e científico sobre a educação do aluno surdo. Os argumentos usados pelo legislador, ao dizer que a obrigatoriedade das escolas e universidades públicas em contratar um profissional está vinculada à fluência em Libras do aluno surdo, não têm precedente algum. Constitui-se, a nosso ver, uma reprodução dos discursos de algumas instituições que se valem da condição linguística do sujeito surdo para justificar a não contratação do TILS.

Nenhuma legislação até aqui estudada cogita a ausência do TILS na esfera escolar, e nem poderiam fazê-lo, pois surdos falantes da modalidade oral da língua portuguesa também tem o direito ao tradutor e intérprete. Nestes casos, a prática realizada é a da “repetição” dos enunciados produzidos pelo professor na oralidade (e não a interpretação para a Libras), a fim de se garantir a participação e aprendizagem

dos surdos que, muitas vezes, não podem se valer da leitura labial diretamente do professor (que caminha pela sala, move o rosto com frequência, escreve na lousa ficando de costas para a sala, para citar apenas alguns exemplos)

Soma-se a isso o fato do legislador atribuir a função de professor ao TILS, ao tratá-lo como pertencente ao corpo docente da instituição. Reconhecemos o TILS como um trabalhador pedagógico (como será discutido no capítulo II desta dissertação), mas sua função é, antes de tudo, a de mediar a comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes da instituição. Confundir o papel do TILS com o de professor demonstra, novamente, desconhecimento, por parte do legislador, das particularidades dos papéis que desempenham os diferentes atores que participam da educação de surdos.

Este Projeto de Lei, que está tramitando na Câmara dos Deputados, será ainda apreciado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para análise da constitucionalidade e juridicidade, e também pela Comissão de Finanças e Tributação, para exame da adequação financeira ou orçamentária.

Assim, de tudo o que foi exposto até aqui, pôde-se perceber que desde a Lei da Acessibilidade, Lei nº 10.098/2000, a legislação brasileira continua andando a passos lentos, ora avançando ora retrocedendo em seus dispostos no que diz respeito à presença e formação do TILS. Destacam-se, como mais significativos, os seguintes pontos presentes nas leis de nosso país:

- a) A obrigatoriedade, mesmo que implicitamente, de um TILS para intermediar a comunicação no atendimento à pessoa surda, em todos os segmentos da sociedade, pela Lei nº 10.098/2000;
- b) a presença do TILS não apenas nas salas de aula, como também em todo o ambiente escolar, pelo Decreto Federal nº 5.626/05;
- c) a criação da carreira de Tradutor e Intérprete de Libras, a partir da regulamentação da profissão pela Lei nº 12.319/10;
- d) a previsão para o cargo de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais no âmbito das instituições federais de ensino, vinculadas ao Ministério da Educação, pela Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005c, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação⁴; e

⁴ O Anexo II da Lei nº 11.091/05, contém a previsão para o cargo de tradutor de intérprete de Libras, assim definido: “D – Tradutor e Intérprete de Linguagem de Sinais – Médio completo + proficiência em LIBRAS” (BRASIL, 2005c).

- e) a definição dos requisitos de formação para atuação do TILS na educação básica e na educação superior, pela Lei nº 13.146/15.

Ainda que a LDBN venha ser alterada pelo Projeto de Lei nº 1.690/2015, tornando obrigatória a presença do TILS nos espaços escolares, as instituições de educação básica e educação superior com relação à formação deste profissional deverão adequar-se ainda aos requisitos exigidos no Artigo 28, Parágrafo 2º, Incisos I e II, da Lei 13.146/2015. Ou seja, para atuar na educação básica, o profissional deve possuir, no mínimo, formação completa no ensino médio e certificado de proficiência em Libras e para atuar na educação superior, tanto nos cursos de graduação quanto de pós-graduação, devem possuir formação superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras.

As discussões aqui apresentadas em âmbito federal, no entanto, não têm ocorrido na esfera estadual paulista, razão pela qual será dedicada, neste trabalho, uma seção a parte para a apresentação e discussões sobre as maneiras como os TILS tem sido compreendidos e, portanto, contratados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

I.2 Apontamentos legais sobre o TILS na esfera estadual paulista

Apesar dos dispositivos legais apresentados e discutidos anteriormente, reconhece-se que, até o presente momento, a obrigatoriedade das instituições de ensino em disponibilizar aos estudantes surdos um tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa se dá, apenas, na esfera federal, como pode ser observado no Artigo 21, do Decreto Federal nº 5.626/05:

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as *instituições federais de ensino* da educação básica e da educação superior *devem incluir, em seus quadros*, em todos os níveis, etapas e modalidades, *o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa*, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

No que diz respeito às instituições de ensino privadas e públicas dos sistemas municipal, estadual e do Distrito Federal, orienta-se que estas devam *buscar implementar medidas* a fim de assegurar, aos alunos surdos, o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, Artigo 21, § 2º). Este dispositivo, ao ter sido

enunciado desta forma, minimizou o caráter obrigatório expresso no *caput* do Artigo em relação às instituições federais, possibilitando a adoção de diferentes procedimentos por parte dos sistemas estaduais de ensino para a contratação dos TILS. Discutir-se-á, nesta seção, os procedimentos realizados na esfera estadual paulista.

Com a finalidade de suprir a ausência do cargo do profissional TILS na legislação estadual e visando assegurar atendimento adequado ao aluno surdo e/ou com deficiência auditiva, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009, que dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na língua brasileira de sinais, nas escolas da rede estadual de ensino, instituiu a função do “Professor Interlocutor”, a fim de promover o acesso dos alunos surdos às informações e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio. Observa-se que, por meio desta Resolução, houve alteração na maneira de se designar o profissional TILS (mesmo que exercendo a mesma função nos espaços escolares), bem como das exigências de formação para contratação.

Artigo 1º - As unidades escolares da rede estadual de ensino incluirão em seu quadro funcional docentes que apresentem qualificação e proficiência na Língua Brasileira de Sinais - Libras, quando tiverem alunos surdos ou com deficiência auditiva, que não se comunicam oralmente, matriculados em salas de aula comuns do ensino regular.

§ 1º - Os docentes a que se refere o *caput* deste artigo atuarão na condição de interlocutor dos professores e dos alunos, nas classes e/ou nas séries do ensino fundamental e médio, inclusive da educação de jovens e adultos (EJA).

§ 2º - A admissão do docente interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa assegurará, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, a comunicação interativa professor - aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2009b).

O parágrafo 2º, do Artigo 2º dessa mesma Resolução, trata dos requisitos necessários para exercer a função de Professor Interlocutor (PI). Na leitura dos dispositivos que fundamentam as exigências de formação deste profissional, é possível perceber que há, por parte da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, uma visão equivocada da complexidade que envolve qualquer ato tradutório e interpretativo e da relação destes com os processos de ensino e de aprendizagem do aluno surdo.

§ 2º - Os candidatos devem ser portadores de diploma de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou de curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e apresentar pelo menos um dos seguintes títulos:

- 1 - diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras - Libras;
- 2 - certificado de proficiência em Libras, expedido pelo MEC;
- 3 - certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.
- 4 - habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária de LIBRAS.

§ 3º - O docente interlocutor será admitido como Professor Educação Básica I - PEB I, a ser remunerado com base no valor fixado na Faixa 1 da Escala de Vencimentos - Classe Docentes (EV-CD), no Nível IV, se portador de diploma de licenciatura plena, ou no Nível I, quando portador de diploma de nível médio (SÃO PAULO, 2009b).

Podem-se perceber, assim, nesta Resolução, aspectos que contrariam o disposto nas leis federais, em especial, ao Decreto nº 5.626/2005, único documento que tinha sido publicado à época da Resolução. O primeiro deles diz respeito à formação profissional, uma vez que para a Secretaria de Educação do Estado, o pré-requisito para desempenhar a função de PI é ter formação na área da educação: licenciatura plena para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ou curso de nível médio com habilitação em Magistério, para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. Como documentos complementares, é exigida a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes certificados: curso de graduação ou pós-graduação em Letras – Libras; certificação Prolibras; certificado de curso de Libras de, no mínimo, cento e vinte horas; ou habilitação em educação da Audiocomunicação (EDAC) ou especialização em deficiência auditiva.

O primeiro ponto que merece destaque nesta Resolução é o fato de, ao elencar os documentos complementares, constar tratar-se de “títulos”. Entende-se, como títulos, os obtidos em cursos de graduação, pós-graduação e nas antigas habilitações da pedagogia; isso não se aplica, portanto, aos certificados de proficiência ou de cursos de Libras. Além desse aspecto, tornam-se necessárias outras considerações, no diz respeito a cada um dos documentos elencados no Artigo 2º, na medida em que se observa neles o desconhecimento, pela Secretaria Estadual de Educação, da realidade nacional quanto à formação do profissional à época da publicação da Resolução, assim como do fato da Libras constituir-se uma língua.

- a) Graduação em Letras - Libras: o primeiro curso de bacharelado teve início no ano de 2008, logo, não havia ainda graduados com esta titulação à época da publicação desta Resolução, tendo em vista que a formatura, da primeira turma se deu no ano de 2011;
- b) Pós-graduação em Letras- Libras: os cursos assim denominados eram (e ainda são) de graduação; portanto, não é possível a existência de um profissional com esta titulação;
- c) Certificado Prolibras: conforme já explicitado anteriormente, trata-se da certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e/ou de proficiência na tradução e interpretação Libras - língua portuguesa - Libras, não tendo, assim, nenhum caráter formativo que se compare com um título;
- d) Certificado de, no mínimo, 120 horas de curso de Libras: questiona-se, ao solicitar este certificado, se para a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo a Libras constitui-se, realmente, uma língua, considerando ser impossível tornar-se fluente em uma apenas com esta carga horária. Além disso, esta Secretaria demonstra, como dito anteriormente, total desconhecimento sobre a complexidade que envolve o ato tradutório e interpretativo, ao pressupor que apenas o conhecimento da língua seja suficiente para que um professor atue como tradutor e intérprete (no caso, professor interlocutor). Desconsidera, assim, que para mediar a comunicação no espaço escolar, o profissional, além de fluência em Libras, precisa também ter domínio dos conhecimentos em circulação nos espaços pedagógicos e das estratégias e técnicas de tradução e interpretação;
- e) Habilitações em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação: a habilitação em Educação dos Deficientes da Audiocomunicação (EDAC), oferecida nos Cursos de Pedagogia, teve seu primeiro oferecimento no Estado de São Paulo, no ano de 1973; neste período, acreditava-se que a formação do pedagogo deveria voltar-se para a oralização dos surdos e, portanto, todas as disciplinas oferecidas relacionavam-se, direta ou indiretamente, a esta prática. Esta habilitação, assim como as demais existentes, foi extinta no ano de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabeleceu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Desta forma, no período em que a habilitação em EDAC foi oferecida (1973 - 2006), a Libras não se constituía objeto de ensino nos cursos superiores, seja porque,

em grande parte deste período, a Libras não era conhecida e, portanto, reconhecida como língua; seja porque foi apenas a partir de dezembro de 2006 que seu ensino tornou-se obrigatório em cursos de formação de professores. Deste modo, nenhum professor habilitado em EDAC teria carga horária de Libras em seu curso, conforme pressuposto na Resolução SE nº 38/2009. Observa-se ainda não ser disposta a carga horária de cursos de Libras necessária para a atuação dos profissionais habilitados antes da extinção da EDAC (mesmo em cursos realizado em espaços outros da habilitação), para poderem atuar como PIs;

- f) Curso de Especialização em Deficiência Auditiva: se pensarmos em um curso com carga horária entre 360 horas e/ou 400 horas, constituído por disciplinas que discutem questões relativas à surdez, história da educação do surdo, didática, metodologia e ensino de Libras, pressupõe-se que a carga horária destinada à disciplina de Libras é, também, bastante reduzida nestes cursos, o que remete à discussão realizada no item d.

Desta forma, os documentos complementares exigidos pela Resolução SE nº 38/2009, não se justificam, tornando-se possível aceitar profissionais com “certificações” que pouco podem auxiliar os alunos surdos nos processos educacionais.

Aproximadamente quatro anos e meio depois da publicação da Resolução SE nº 38/2009, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução nº 61/2014, que visou assegurar o apoio necessário aos alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas unidades escolares estaduais. Nesta define-se, em seu Artigo 10, quais profissionais a escola poderá contar:

I - professor interlocutor da LIBRAS/Língua Portuguesa, conforme admissão regulamentada pela Resolução SE 38/2009, para atuar na condição de interlocutor, em LIBRAS, do currículo escolar, entre o professor da classe/aulas do ensino regular e o aluno surdo/deficiência auditiva;

II - professor tradutor e intérprete da LIBRAS/ Língua Portuguesa, portador de um dos títulos exigidos para o professor interlocutor da LIBRAS na Resolução SE 38/2009 e da qualificação nas áreas das deficiências solicitadas, para atuar na condição de tradutor e intérprete do currículo escolar, entre o professor da classe/aula comum e o aluno surdo-cego (SÃO PAULO, 2014).

Pode-se observar que o Inciso II do Artigo 10 da Resolução, foi editado exigindo os mesmos títulos da Resolução anterior e com graves equívocos referentes às

designações dos profissionais ali mencionados. O primeiro equívoco refere-se ao professor tradutor e intérprete da Libras/Língua Portuguesa definindo, como função desse profissional, atuar na condição de tradutor e intérprete do aluno surdo-cego quando, na realidade, a função de intermediar a comunicação destes alunos é do instrutor-mediador⁵ e/ou Guia-intérprete⁶.

Porém, ao perceber os equívocos conceituais da Resolução, e para evitar futuros e desnecessários conflitos de interpretação, a Secretaria da Educação incluiu a designação correta do profissional em seu dispositivo, dando nova redação ao Artigo 10 da Resolução SE nº 61/2014, por meio da Resolução SE nº 29, de 23 de junho 2015, conforme segue:

Artigo 1º - O artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, passa a vigorar com a seguinte redação:

Artigo 10 - Com o objetivo de proporcionar apoio necessário aos alunos, público-alvo da Educação Especial, matriculados em classes ou turmas do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, de qualquer tipo de atendimento escolar, a escola poderá contar com os seguintes profissionais:

I - professor interlocutor de Libras, para atuar como intérprete entre o professor da classe/aulas e o aluno surdo/com deficiência auditiva;

II - professor interlocutor de Libras, para atuar na condição de instrutor mediador e/ou guia-intérprete do aluno surdo-cego;

(...)

Parágrafo único - Os docentes a que se referem os incisos I e II serão admitidos em conformidade com o disposto na Resolução SE 38, de 19-6-2009, sendo que para o referido no inciso II haverá, ainda,

⁵“O instrutor mediador deverá proporcionar o acesso à informação, ambientes e materiais, orientado pela equipe que dirige a escola e pelo professor, para que possa adequar e/ou adaptar os conteúdos educacionais de acordo com o programa individual do aluno e as necessidades do mesmo. [...] tem conhecimento de um sistema alternativo e de formas individuais de comunicação do aluno que abrangem a recepção e a expressão, oferece informações conceituais e adicionais sobre o que ocorre ao redor do aluno para sua total compreensão. Sua função é estar sempre ao lado do aluno em todos os lugares que ele frequenta e se necessário preparar e adaptar materiais para que ele possa entender e participar das atividades, principalmente as escolares”.

Fonte: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_maiawatanabe.pdf - acesso em 22.03.2016

⁶“O profissional guia-intérprete é o instrumento necessário (Tecnologia Assistiva) para inclusão de pessoas com surdocegueira adquirida na educação, no trabalho e em atividades sociais, ele é a ponte para as informações e deslocamento de surdocegos para participação ativa na vida social”.

Fonte: http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_formacao_maiawatanabe.pdf - acesso em 22.03.2016

necessidade de comprovação de conhecimento em Língua de Sinais Tátil e/ou Dactilologia (alfabeto manual tátil) e Sistema Braille (tradicional ou tátil) (NR).

Observa-se, com esta Resolução, que pela primeira vez, a Secretaria de Educação assume que caberá ao PI atuar como intérprete de Libras (e não mais como interlocutor), alterando, uma vez mais, seu discurso. Esta sutil diferenciação enunciativa, no entanto, ajusta a legislação estadual à federal e define, mesmo que de forma não aprofundada, a função a ser realizada pelo docente interlocutor, bastante vaga nas Resoluções anteriores.

Nessa mesma direção, visando adequar o sistema estadual de ensino as determinações da Lei nº 13.146/2015, que, no Brasil hoje, é o documento legal que assegura diversos direitos à pessoa com deficiência, dentre elas a educação, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revogou a Resolução SE nº 38/09 e as demais disposições que estiverem em contrário a referida Lei. Para formalizar as revogações, foi publicada em 29 de janeiro de 2016, a Resolução SE nº 8, que dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na língua brasileira de sinais nas escolas da rede estadual de ensino, sobre a qual faremos algumas considerações a respeito da atual formação exigida para contratação de professores interlocutores.

A atual Resolução determina que o professor interlocutor poderá atuar como intérprete, instrutor-mediador e guia-intérprete, desde que possua qualificação específica.

Artigo 2º - Para atuação como intérprete, instrutor-mediador ou guia-intérprete, o docente deverá possuir qualificação que o habilite ao atendimento:

I - na função de intérprete, a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares;

II - na função de instrutor-mediador ou guia-intérprete, a alunos surdocegos, em sala de aula e nas demais dependências da unidade escolar, sendo que, para essa função exigir-se-á a qualificação em LIBRAS Tátil e Braille Tátil.

§ 1º - O docente, na função de guia-intérprete, atuará na inclusão da pessoa surdocega pós-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a surdocegueira após a aprendizagem da LIBRAS ou do Sistema Braille;

§ 2º - O docente, na função de instrutor-mediador, atuará como intérprete e mediador de informações entre o meio e a pessoa surdocega pré-linguística, ou seja, aquela que adquiriu a

surdocegueira antes da aquisição de uma língua, seja da LIBRAS, seja do Sistema Braille. (SÃO PAULO, 2016a).

A leitura do Artigo 2º da atual Resolução demonstra que a Secretaria de Educação, na tentativa de manter as adequações do seu sistema de ensino frente às legislações que regula e regulamenta o uso da Libras nos espaços escolares, passa a definir, implicitamente, o perfil profissional do professor interlocutor da Libras, ao enunciar, na Resolução, o seu cargo e função. Esta discussão faremos, de maneira mais aprofundada, na próxima seção deste capítulo, onde trataremos das questões do contrato de trabalho deste profissional.

Com relação à formação, a Resolução nº 8/2016 dispõe:

Artigo 3º - Para atuar no ensino fundamental e/ou médio, acompanhando o docente da classe ou do ano/série, o professor interlocutor deverá comprovar ter habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e ser portador de, pelo menos, um dos títulos a seguir relacionados:

I - diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior;

II - diploma de licenciatura plena;

III - diploma de nível médio com habilitação em magistério;

IV - diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior.

§ 1º - A comprovação da habilitação ou qualificação, para a atuação a que se refere o caput deste artigo, dar-se-á com a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes títulos:

1 - diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras - LIBRAS”;

2 - certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;

3 - certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/ Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;

4 - diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;

5 - diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso.

§ 2º - Para atuação como instrutor-mediador ou como guia intérprete, o professor interlocutor deverá ainda comprovar ter conhecimento e domínio da Língua de Sinais Tátil, mediante apresentação de certificado de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas e/ou de Dactilologia (alfabeto manual tátil) com proficiência em leitura,

escrita e transcrição em Braille (tradicional ou tátil), apresentando certificado de curso de, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas.

§ 3º - Na ausência de docentes que apresentem habilitação/qualificação, na conformidade do previsto neste artigo, deverão ser observadas as qualificações previstas para as aulas do Atendimento Pedagógico Especializado - APE, atendendo ao disposto na resolução concernente ao processo anual de atribuição de classes e aulas.

§ 4º - Persistindo a necessidade de docente interlocutor da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, na forma de que trata o parágrafo anterior, poderão ser atribuídas aulas a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com *no mínimo 30 horas em LIBRAS*, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado (SÃO PAULO, 2016a. Ênfase adicionada)

Pode-se perceber, no Artigo 3º, que além dos documentos já discutidos sobre a Resolução revogada, os quais permaneceram na nova Resolução, foram inseridos outros requisitos que dizem respeito aos títulos de formação e comprovação da habilitação/qualificação dos profissionais para o cargo de professor interlocutor de Libras. Neles, novamente, é possível se observar outras contradições que se somam às discutidas anteriormente.

Destaca-se o disposto nos incisos I e II relativos aos diplomas de licenciatura plena, com mínimo de 120 horas de Libras no histórico do curso. Sugere-se, com esta disposição que, pelo menos as Universidades Estaduais Paulistas, que respondem diretamente ao Governo Estadual, ofereçam a disciplina “Libras” com carga horária de 120 horas aos cursos de licenciatura, a fim de que estes profissionais possam, futuramente, desempenhar a função de PI. Esta, porém, não é a realidade. Em pesquisa realizada sobre a carga horária de Libras nos cursos de licenciatura nas faculdades/universidades privadas e universidades públicas do Estado de São Paulo, verificamos que a carga horária máxima destinada à Libras é de 80 horas. A maioria das Instituições, oferece a disciplina com carga horária de 30 horas.

Prevê-se ainda, no Parágrafo 3º do Artigo 3º, que na ausência de docentes com a qualificação pressuposta na Resolução, deverão ser observadas as “qualificações previstas para as aulas do Atendimento Pedagógico Especializado – APE, atendendo ao disposto na resolução concernente ao processo anual de atribuições de classes e aulas”. As qualificações a que se refere este parágrafo encontram-se no Artigo 8º da Resolução SE nº 75, de 28 de novembro de 2013, e nelas podem ser observadas qualificações muito próximas às contidas na Resolução nº 8/2016 que trata da contratação do Professor Interlocutor: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação na respectiva

área da Educação Especial (extintas em 2006, sem haver, nas matrizes curriculares das habilitações em EDAC disciplina de Libras); curso de pós-graduação *stricto-sensu* (logo, uma formação não condizente com a de um Professor Interlocutor, na medida em que o objetivo da pós-graduação *stricto-sensu* é a formação de professores para a educação superior e de pesquisadores, sem haver, portanto, atividades práticas na tradução e interpretação e de aprendizagem da Libras); e cursos de especialização com, no mínimo, 120 horas, em área de necessidade especial (logo, não da Libras).

Chama a atenção ainda, ao se propor as determinações emanadas no referido parágrafo o fato de serem instituídas atribuições distintas, nas próprias Resoluções da Secretaria de Educação, aos profissionais responsáveis pelo APE e aos PIs. Ou seja, enquanto os primeiros devem responsabilizar-se por dez aulas para turmas de até cinco alunos nas salas de recurso, “mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, Artigo 3º, Inciso I), os Professores Interlocutores devem proporcionar, aos alunos, acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos em sala de aula, acompanhando o docente responsável pela classe ou ano/série (SÃO PAULO, 2016, Artigo 3º).

Cabe ainda aos professores que atuam nas salas de recurso as seguintes atividades, não previstas para o Professor Interlocutor:

- II - participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- III - realizar a avaliação pedagógica inicial dos alunos, público-alvo da Educação Especial, que dimensionará a natureza e o tipo de atendimento indicado, além do tempo necessário à sua viabilização;
- IV - elaborar relatório descritivo da avaliação pedagógica inicial;
- V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado;
- VI - integrar os Conselhos de Classe/Ciclo/Ano/Série/Termo;
- VII - oferecer apoio técnico-pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas;
- VIII - participar de ações de formação continuada;
- IX - manter atualizados os registros de todos os atendimentos efetuados, conforme instruções estabelecidas para cada área;
- X - orientar os pais/responsáveis pelos alunos, bem como a comunidade, quanto aos procedimentos e encaminhamentos sociais, culturais, laborais e de saúde;
- XI - participar das demais atividades pedagógicas programadas pela escola (SÃO PAULO, 2014, Artigo 9º)

Ao se considerar a proximidade na formação entre os dois profissionais (professor para o APE e PI) e a pouca clareza na redação do 3º parágrafo da Resolução nº 8/2016, questiona-se se no caso da inexistência de docentes com habilitação/qualificação para assumir a função de PI, seria permitido o deslocamento de formação/qualificação de um profissional contratado para atuar como professor do APE para esta tarefa.

De acordo com Cassel *et. al.* (2013, p. 9), “está em desvio de função o servidor que, sem formação ou habilitação específica de natureza técnica (ou sem prestação de concurso específico), exerça atribuições complexas”, ou seja, o profissional exercer funções/atribuições de cargo de complexidade e exigência técnica superiores (ou distintas) à sua formação.

No que diz respeito ao parágrafo 4º do Artigo 3º, que trata ainda da contratação do docente interlocutor, caso não haja profissional habilitado nas atribuições previstas neste Artigo, observa-se que as aulas poderão ser atribuídas “ao portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo de 30 horas em Libras, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado”. Se, conforme discutido antes, já causava estranheza o fato da Secretaria Estadual de Educação considerar suficiente o conhecimento da Libras adquirido em cursos de 120 horas, esta redução, para 30 horas, corrobora com a leitura realizada anteriormente de que, para esta Secretaria, a Libras não se constitui língua, bem como se desconhece a importância da mesma para os alunos surdos, além da complexidade envolvida nos atos tradutórios e interpretativos.

A leitura possível de ser realizada é a de que a Secretaria de Educação de São Paulo visa, com estas Resoluções, apenas cumprir a legislação federal que institui a necessidade da presença de um PI em sala de aula. Não leva, assim, em consideração o prejuízo pedagógico que terá o aluno surdo ao ser “mediado” por um profissional sem qualificações específicas, mesmo em caráter excepcional, considerando ainda, o risco desta se tornar uma situação *ad eterna*, pelas condições do processo de contratação desse profissional.

A partir das reflexões acima se conclui esta discussão a partir de algumas considerações.

- a) Nota-se, primeiramente, que o TILS que atua na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo é entendido como sendo um docente/professor. Desta forma, percebemos que a Secretaria de Educação determina, como primeiro

requisito a ser exigido para atuar como professor interlocutor, a formação em licenciatura com habilitação ou qualificação em Libras;

- b) A Resolução SE nº 38/2009 era omissa em relação a verdadeira função do professor interlocutor, visto que a Secretaria de Educação pretendia incluí-lo nas escolas como docente com qualificação e proficiência na Libras, para garantir a comunicação entre o professor regente e o aluno surdo durante as aulas. Neste contexto, passou a ser entendido, por alguns profissionais da educação, que os professores interlocutores deveriam atuar também, e de forma efetiva, no ensino do aluno surdo;
- c) Com a nova redação dada pela Resolução nº 8/2016, entende-se que a função do interlocutor ficou melhor definida, restringindo-a ao ato de interpretar. No entanto, de forma bastante contraditória, esta mesma Resolução prevê a possibilidade de que professores das salas de atendimento pedagógico especializado, atividades que possui caráter de complementação curricular no caso dos surdos, venham a desempenhar a função do Professor Interlocutor. Observamos ainda que foi incluída, nesta mesma Resolução, a comprovação de habilitação em Libras, e em casos excepcionais, cursos de treinamento e/ou de atualização, diferente da resolução anterior que exigia apenas a qualificação do docente; entretanto, a carga horária exigida para a comprovação dos conhecimentos em Libras não se mostra suficiente para que um profissional possa atuar como intérprete dos alunos em sala de aula e, portanto, para garantir, mesmo que minimamente, o acompanhamento/aprendizagem dos alunos.

Deste modo, mesmo com as referidas alterações sobre a formação do professor interlocutor, a Resolução nº 8, de 2016, encontra-se em desacordo com o previsto pela Lei Brasileira de Inclusão, que seguiu, como já apresentado neste estudo, as diretrizes do Decreto Federal nº 5.626/2005. Verifica-se que a Secretaria de Educação, antes da publicação da LBI, havia se debruçado sobre o parágrafo único, do inciso III do Artigo 17 do Decreto Federal nº 5.626/2005, apenas a fim de implementar medidas para assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso a comunicação, à informação e a educação; no entanto, as condições por ela criadas mostram-se equivocadas para que sejam seguidas as determinações do Decreto nº 5.626/2005.

I.3 Formas de contratação do professor temporário.

Como já discutido na seção anterior, não há, no quadro de profissionais da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, o cargo de TILS, por isso, este profissional é contratado por meio de Resoluções da Secretaria da Educação. Atualmente, esta contratação segue a Resolução nº 8/2016, que está em consonância com as diretrizes da Resolução nº 75/2013, sendo o profissional denominado Professor Interlocutor (PI). Para preenchimento das vagas de PI, as Diretorias de Ensino, da mesma forma como é feito para docentes de diversas áreas, realizam um cadastro emergencial de atribuição de classes e aulas, e estes profissionais passam a atuar em função temporária. Esta prática é respaldada pela Constituição Federal de 1988, pela Constituição Estadual de 1989, e pela Lei Complementar Estadual nº 1.093 de 2009, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado de profissionais no Estado de São Paulo, uma das exceções à regra do acesso ao serviço público sem necessidade de concurso.

A nossa atual Constituição Federal, em seu Artigo 37, determina que:

A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

(...)

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração;

(...)

IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (BRASIL, 1988, Ênfase adicionada).

A Constituição do Estado de São Paulo, em seu Artigo 115, seguindo o mandamento constitucional, determina que

Para a organização da administração pública direta e indireta, inclusive as fundações instituídas ou mantidas por qualquer dos Poderes do Estado, é obrigatório o cumprimento das seguintes normas:

(...)

X – a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (SÃO PAULO, 1989, Ênfase adicionada).

Observa-se que a Constituição Estadual reproduziu na íntegra, em seu Inciso X, o discurso constitucional. Para dar cumprimento às determinações constitucionais o Estado de São Paulo elaborou Lei Complementar específica (nº 1093/09) que trata da matéria: “*Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual*”.

O Artigo 1º da referida Lei estabelece que a contratação por tempo determinado será formalizada mediante contrato, dentre outras, nas seguintes hipóteses:

IV- para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, que poderá ser feita nas hipóteses previstas no inciso II deste artigo e, ainda, quando:

- a) o número reduzido de aulas não justificar a criação de cargo correspondente;
- b) houver saldo de aulas disponíveis, até o provimento do cargo correspondente;
- c) ocorrer impedimento do responsável pela regência de classe ou magistério das aulas (SÃO PAULO, 2009a).

Em 13 de agosto de 2009, a Lei Complementar nº 1.093/2009 foi regulamentada pelo Decreto nº 54.682, que define as diretrizes sobre a contratação de profissionais por prazo determinado. As contratações são formalizadas mediante Contrato por Tempo Determinado - CTD, celebrado, em cada área, pelo respectivo Secretário de Estado, pelo Procurador Geral do Estado ou pelo Dirigente da Autarquia que poderão delegar a competência para a prática do ato. O processo seletivo, nestes casos, é regulamentado pela Secretaria da Educação.

Vale ressaltar que após sua regulamentação, a Lei Complementar nº 1093/2009 sofreu diversas alterações por meio de outras Leis complementares, no que diz respeito aos profissionais contratados para o exercício de função docente. Para deliberar e disciplinar sobre as questões pertinentes a esta contratação, a Secretaria da Educação, criou Resoluções dispondo sobre a admissão de docentes e o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal do Quadro de Magistério, conforme já discutidas anteriormente.

Nosso objetivo, neste momento, é demonstrar as nuances existentes na forma de contratação do PI, a partir da Resolução SE nº 38/2009 (revogada pela Resolução SE nº 8, de 29 de janeiro de 2016), que deliberou sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais - Libras, nas escolas da rede estadual de ensino, criando assim a função deste profissional. A complexidade desta discussão nos obriga, primeiramente, a diferenciar o que é cargo, emprego e função no serviço público, terminologias que, por vezes, são tidas como sinônimo; porém, elas possuem diferentes significados, e são utilizadas para retratar as distintas realidades na estrutura da administração pública.

A Constituição Federal de 1988, para organizar e designar os diferentes servidores da Administração pública, utiliza as expressões cargo, emprego e função. Define que todos aqueles que ocupam um cargo, um emprego ou atuam em uma determinada função pública, agindo em nome do Estado, são chamados de agentes públicos⁷. Percebe-se que a definição de agentes públicos se mostra no sentido amplo, e atinge a todos os indivíduos que prestam serviço diretamente ao Estado, contratados por qualquer título. Para Junior (2012, p. 260. Ênfase do autor), “os agentes públicos constituem o *gênero* que compreende as seguintes *espécies*: Agentes políticos; Agentes ou servidores administrativos do Estado e os Agentes ou particulares em colaboração com o Estado”.

Nesta discussão iremos nos debruçar sobre os aspectos da segunda espécie de agentes públicos, ou seja, os agentes ou servidores administrativos do Estado. Ainda segundo Junior (2012, p.262),

Os agentes ou servidores administrativos do Estado são todos aqueles agentes públicos que mantêm com o Estado ou suas entidades da Administração Indireta relação de trabalho de natureza profissional de caráter não eventual, sob vínculo de dependência, para o desempenho de funções puramente administrativas mediante contraprestação pecuniária.

Dentre os agentes administrativos, existem os servidores públicos; servidores empregados (ou empregados públicos) e os servidores temporários. Os servidores

⁷ “Agentes públicos, por conseguinte, constituem uma categoria genérica de pessoas físicas que, de algum modo e a qualquer título, exercem funções estatais, independentemente da natureza ou tipo de vínculo que entretêm com o Estado. Assim, pouco importa se esse vínculo é permanente ou meramente eventual, se é renumerado ou não, se é institucional ou contratual. Basta que desempenhem funções estatais, agindo em nome do Estado, para serem qualificados como agentes públicos” (JUNIOR, 2012, p.299).

públicos são aqueles que têm vínculo profissional (cargo) na Administração Pública direta das Entidades Estatais (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) ou Administração Pública Indireta (Autarquias e Fundações Públicas). Estes estão sujeitos ao regime jurídico único, o de estatutário. Esse regime é estabelecido por lei especial de cada esfera da federação. Seu ingresso se dá por meio de concurso público de provas e títulos, e possuem estabilidade, que é uma garantia constitucional de permanência no serviço público após o período de estágio probatório e aprovação em avaliação especial de desempenho.

Os servidores empregados ou empregados públicos que mantem relação de trabalho com a Administração Pública Indireta, são os que ocupam emprego público nas fundações de direito privado mantidas pelo poder público, das empresas públicas e sociedades de economia mista. Seu ingresso também se dá mediante concurso público, porém estes são submetidos ao regime da Consolidação das Leis Trabalhista – CLT. Os empregados públicos não possuem estabilidade no serviço público, garantida aos servidores públicos.

E, finalmente, temos os servidores temporários, que são contratados conforme dispõe a Carta Magna de 1988, em seu Artigo 37, Inciso IX, nos casos de necessidade temporária e excepcional interesse público. Para melhor compreensão desta espécie de servidor, recorremos ao discurso de Junior (2012, p.272):

Os servidores temporários não titularizam cargos nem ocupam empregos públicos. Desempenham, apenas, *função temporária* (que é uma função autônoma, por não estar vinculada a cargo ou emprego) para o atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público. Podem existir tanto na Administração Direta como na Indireta dos três Poderes.

Além disso, a contratação dos servidores temporários é precária e ocorre por meio de processo seletivo simplificado. Com relação ao regime ao qual devem ser submetidos, o autor aponta duas correntes de entendimento: a primeira é a do eminente jurista Celso Antônio Bandeira de Melo, que entende que esses servidores se encontram sujeitos ao regime celetista ou trabalhista. São, portanto, profissionais considerados servidores públicos celetistas das pessoas jurídicas de direito público e ocupam emprego público nestes entes públicos. A segunda, defendida pelo próprio autor, é discordante do primeiro entendimento, com base nos seguintes fundamentos:

Entendemos, contudo que os servidores temporários se submetem a regime jurídico especial – mais conhecido como regime especial de direito administrativo – instituído por lei específica de cada entidade estatal (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) não devendo ser necessariamente celetista. Cumprirá sim, a cada entidade da Federação fixar, por lei própria, as regras acerca do prazo de vigência do contrato, das atividades a serem exercidas, atribuições, responsabilidade, e dos direitos e deveres dos servidores contratados (...). Ora, se esses servidores são contratados por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, como eles ocupam emprego público, quando estes se presumem definitivos, porque criados para existirem por tempo indefinido? Eis aí o motivo de os situarmos como categoria autônoma, ao lado dos servidores públicos e servidores empregados (ou empregados públicos) (JUNIOR, 2012, p.272).

Neste sentido, o entendimento do autor corrobora na justificação da entidade estatal, no caso o Estado de São Paulo, em elaborar legislações (Leis Complementares e Resoluções) específicas que tratam das contratações e competências administrativas dos servidores temporários, para dar diretrizes sobre a relação de trabalho entre o Estado e os profissionais contratados.

Diante das observações elencadas sobre os agentes públicos, podemos verificar que estes profissionais podem ser titulares de cargos públicos, ocupar empregos públicos ou simplesmente exercerem funções públicas. Suas competências, ou seja, as funções de cada espécie de agentes públicos, são definidas por lei, e distribuídas entre seus cargos e empregos, ou repassadas diretamente a agentes sem cargo e sem emprego.

Para distinguirmos cargos, empregos e funções dos agentes públicos, recorremos as seguintes considerações conceituais:

As funções são as atribuições do cargo ou do emprego público ou aquelas destinadas diretamente ao agente. Desse modo, todo cargo ou emprego público tem função, mas pode haver função sem cargo e sem emprego. A função sem cargo ou emprego é denominada de função autônoma, que, na forma da Constituição atual, abrange: a) A função temporária – Exercida por servidores temporários, nos termos do art. 37, IX, da CF [Constituição Federal]

(...).

Os cargos e empregos públicos são unidades específicas de atribuições, localizadas no interior dos órgãos, que se distinguem pelo regime jurídico e tipo de vínculo que liga o agente ao Estado. Enquanto o agente titular de cargo público tem vínculo estatutário e institucional, regido, portanto, por um estatuto funcional próprio (na União, a Lei Federal nº 8.112/90), o agente ocupante de emprego público tem vínculo trabalhista e contratual, sob a regência da CLT. Ademais disso, distinguem-se também pelo fato de só haver cargos

públicos nas entidades de direito público, ao passo que os empregos públicos podem existir nestas entidades públicas e nas entidades privadas da Administração Pública Indireta (JUNIOR, 2012, p.275-276).

Vale ressaltar ainda, que não são apenas os profissionais contratados por prazo determinado, entendidos aqui como agentes temporários, a exercerem função pública, ela se estende a todas as modalidades de servidores públicos, uma vez que a função se trata de um conjunto de atribuições destinadas aos agentes públicos. Deste modo, podemos dizer que os PIs atuantes na esfera pública, não se constituem servidores públicos, e sim servidores temporários cujas funções estão definidas nas Resolução SE nº 75, de 28 de novembro de 2013 e SE nº 8, de 29 de fevereiro de 2016.

Em suma, a Lei Complementar nº 1.093/09 é uma exceção à regra ao acesso ao serviço público, que deve ocorrer por meio de concurso público (BRASIL, 1988, Artigo 37, Inciso II), e disciplina a hipótese de contratação para o desempenho de funções, independentemente do caráter da atividade, desde que a contratação seja indispensável ao atendimento de necessidade temporária de excepcional interesse público, como é o caso da educação.

Portanto, o objetivo da referida Lei e suas alterações é suprir, de forma temporária, a carência de profissionais enquanto não forem criados os cargos, ou estes preenchidos mediante concurso público. Desse modo, embora a função a ser desempenhada seja provisória ou permanente, a sua forma de contratação será temporária, apenas para garantir o atendimento de necessidades de excepcional interesse público, evitando-se que durante esse período de contratação temporária não seja interrompida a prestação de serviços.

I.4 Os processos de contratação do PI

Conforme vimos na sessão anterior, os profissionais PIs que atuam na rede regular de ensino do Estado de São Paulo, são agentes temporários da Administração Pública, contratados por prazo determinado, para atuarem na condição de TILS dos alunos surdos matriculados na educação básica - ensinos fundamental e médio. A contratação precária deste profissional iniciou-se por meio da Resolução nº 38, de 19 de junho de 2009 (revogada), um mês após a publicação da Lei nº 1.093, de 16 de julho 2009. A Resolução determinava que competia às Diretorias de Ensino, em sua

jurisdição, identificar, em cada unidade escolar, a demanda de alunos que necessitassem de atendimento previsto na Resolução, ou seja, alunos surdos ou com deficiência auditiva. A Resolução em seu parágrafo 3º do Artigo 2º determinava para fins de parâmetros de remuneração:

O docente interlocutor será admitido como Professor Educação Básica I – PEB I, a ser renumerado com base no valor fixado na Faixa 1 Escala de Vencimentos – Classe Docente (EC-CD), no Nível IV, se portador de diploma de licenciatura plena, ou no Nível I, quando portador de diploma de nível médio (SÃO PAULO, 2009b).

Importante esclarecer que à época, esta Resolução dispunha apenas sobre os critérios de formação e atuação dos docentes com qualificação em Libras; não tratava das questões contratuais de trabalho. Estas questões foram discutidas, inicialmente, na Instrução Normativa Secretaria de Educação/Coordenadoria de Ensino do Interior (SE/CEI), de 18 de setembro de 2009, que “*Dispõe sobre atribuição e aula na rede estadual de ensino e sobre a admissão de docentes por prazo certo e determinado*”, da qual retiramos duas diretrizes que diz respeito à contratação do PI:

1 – A Lei Complementar nº 1.093, 2009, que dispõe sobre a contratação de servidores temporários, impede que ocorra nova contratação da mesma pessoa, com o mesmo fundamento legal, antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato;

(...)

2 – Estabeleceu, ainda, a obrigatoriedade da aplicação de uma Prova de Conhecimentos, antecedendo o processo de atribuição de aulas, exigindo que o candidato obtenha a aprovação para poder ser contratado temporariamente (SÃO PAULO, 2009c)

Assim, por meio desta Instrução Normativa, aos docentes temporários, mediante a realização de uma prova de conhecimentos, serão atribuídas as aulas disponíveis na rede estadual de ensino, desde que respeitado o período o tempo de duzentos dias, chamado vulgarmente de “duzentena”, período no qual os contratados devem aguardar para firmar novo contrato com o Estado, mesmo que houvesse a necessidade do exercício para assegurar a continuidade do serviço.

Observamos também que a mesma instrução não trouxe orientações detalhadas sobre o processo seletivo para contratação de professores por tempo determinado. Essas orientações foram definidas na Instrução Normativa da Unidade Central de Recursos Humanos (UCRH) nº 2, de 22 de setembro de 2009, que estabeleceu o processo seletivo

simplificado, passando a ser regido por edital específico, “compreendendo, preferencialmente, provas e facultada a análise de currículo”.

Neste momento é importante ressaltar também, que nos contratados temporários para exercer a função docente, nos termos da Lei Complementar nº 1.093, de 2009, os PIs foram classificados como categoria “O”, não sendo possível contrato para o exercício desta função por meio de outras categorias que preveem a contratação de professores temporários (“I”, “S” e “V”).

A partir do ano de 2011, por meio de outras Leis Complementares, houve várias alterações na Lei Complementar nº 1.093, de 2009, no que diz respeito ao processo de contratação dos docentes temporários e às condições dos Contratos de Trabalho. Para melhor compreensão da atual situação dos contratos de trabalho do profissional PI, passamos a transcrever e refletir sobre essas alterações. A primeira alteração ocorreu com a Lei Complementar nº 1.132, de 10 de fevereiro de 2011.

Artigo 1º - O Artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, passa a vigorar com a redação que segue:

Artigo 7º A contratação será efetuada pelo tempo estritamente necessário para atender às hipóteses previstas nesta lei complementar, observada a existência de recursos financeiros e o prazo máximo de 12 (doze) meses.

Parágrafo 1º - A contratação para o exercício de função docente poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar o prazo previsto no “caput” deste artigo.

Parágrafo 2º - Os direitos e obrigações decorrentes da contratação para função docente ficarão suspensos sempre que ao contratado não forem atribuídas aulas, sendo-lhe facultado, no período de vigência do contrato, aceitar ou não as que forem oferecidas.

Parágrafo 3º - Findo o prazo de vigência, o contrato estará automaticamente extinto.

Artigo 2º - Esta lei complementar entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 17 de julho de 2009 (SÃO PAULO, 2011).

Essas alterações na Lei estiveram ligadas diretamente aos professores classificados como categoria “O”, profissionais cujo contrato não assegura nenhuma estabilidade empregatícia, registro na Carteira de Trabalho e nem recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS. Por uma questão econômica, o Estado passou a contratar um profissional pelo prazo de um ano, sem necessitar manter um professor com cargo efetivo. Além disso, o professor temporário deve cumprir a

carência de duzentos dias para que possa assinar um novo contrato, com o agravante de não possuir nenhum direito trabalhista caso não tenha aula atribuída no processo, mesmo que seu contratado ainda estivesse em vigor.

Fica ainda evidente que o Estado não tem nenhum interesse em manter qualquer vínculo de emprego com estes profissionais, quando a Lei determina, no parágrafo 2º, que as alterações devem retroagir seus efeitos a partir de 17 de julho de 2009, ou seja, um dia após a publicação da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, pois naquele momento, não havia nenhuma orientação sobre as questões contratuais de trabalho, retirando assim, qualquer possibilidade de profissionais contratados aquela época reclamar qualquer direito trabalhista.

A segunda alteração ocorreu em 04 de janeiro de 2012, por meio da Lei Complementar nº 1.163. Em seu Artigo 1º, “Fica acrescentado às Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, o artigo 5º, com a seguinte redação”:

Artigo 5º - Os contratados para o exercício de função docente nos termos desta lei complementar poderão celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012, desde que atendidos os seguintes requisitos:

I – Aprovação em processo seletivo simplificado;

II – Decurso de prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado;

III – Ato específico da autoridade contratante que justifique a urgência e a inadiabilidade da adoção da medida.

Parágrafo único - Em caso de absoluta necessidade, devidamente justificada pela autoridade contratante, o disposto neste artigo poderá ser aplicado para o ano letivo de 2013, limitado o número máximo de contratações a até 50% (cinquenta por cento) das que houverem sido celebradas para o ano letivo de 2012.

Artigo 2º - Esta Lei complementar entra em vigor na data de sua publicação (SÃO PAULO, 2012).

A imposição contratual do cumprimento dos duzentos dias de carência, somado ao prazo máximo de um ano de contrato de trabalho, motivaram a descontinuidade da função dos professores temporários já contratados na rede de ensino, razão pela qual a Lei Complementar nº 1.163/2012, reduziu o prazo de carência para 40 dias (“quarentena”) ao docente temporário aprovado por processo seletivo simplificado de atribuição de classes e aulas para o ano letivo de 2012, desde que este já tenha sido

contratado anteriormente nos termos da Lei Complementar nº 1.093/2009, podendo essa redução se estender ao ano letivo de 2013, limitando-se ao número de contratações.

Porém, em razão da necessidade de regulamentar a contratação dos professores temporários, referentes aos anos letivos de 2014 a 2016, houve a terceira alteração, que se deu por meio da Lei Complementar nº 1.215, de 30 de outubro de 2013. Dentre outras modificações, ocorreram as seguintes:

Artigo 1º - O parágrafo único do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, passa a vigorar com a seguinte redação:

Parágrafo único – Nas hipóteses referidas nos incisos I e IV do artigo 1º desta Lei complementar, o processo seletivo, poderá ser apenas classificatório, de acordo com os requisitos previstos no respectivo edital.

Artigo 2º Ficam acrescentados Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, os artigos 6º e 7º, com a seguinte redação:

Disposições Transitórias

Artigo 6º - Para o ano letivo de 2014, os docentes contratados nos termos desta lei complementar poderão celebrar novo contrato de trabalho, com vigência correspondente ao citado ano letivo, sendo que o número máximo de contratações não poderá ultrapassar o limite das celebradas no ano letivo de 2013, desde que os atendidos os seguintes requisitos:

I – Classificação em processo seletivo simplificado;

II – Decurso de prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado;

III – Ato específico da autoridade contratante que justifique a urgência e a inadiabilidade da adoção da medida;

(...)

Parágrafo 2º - O decurso de prazo de 40 (quarenta) dias, contados do término do contrato anteriormente celebrado, poderá ser aplicado uma única vez, para cada docente contratado;

Parágrafo 3º - Após a extinção do contrato celebrado nos termos do artigo 5º das Disposições Transitórias desta lei complementar, fica vedada, sob pena de nulidade, a contratação do mesmo docente antes de decorridos 200 (duzentos) dias do término do contrato (SÃO PAULO, 2013b).

Percebemos assim, que a Lei Complementar nº 1.215/2013, com relação ao processo seletivo, torna-se flexível na forma de ingresso do candidato para atribuições de aulas, quando autoriza que o processo poderá ser apenas classificatório para determinadas hipóteses, dentre as quais se insere os PIs. Outra questão importante foi

impor condições para a utilização da “quarentena”, qual seja, o docente já contratado nos termos da Lei Complementar nº 1.093/2009. Ao encerrar o seu Contrato por Tempo Determinado (CTD), o profissional poderá se socorrer da carência de 40 dias para celebrar novo contrato, por uma única vez, e após o término deste contrato, deverá cumprir a carência de 200 dias para celebrar um novo, situações essas que não ficaram claras quando da edição da Lei Complementar nº 1.163/2012. Segundo o texto desta Lei, havia, apenas, a informação sobre o prazo de carência de 40 dias, contados do prazo anteriormente celebrado. A leitura daquele texto induziu muitos profissionais a pensarem que a “duzentena” havia sido extinta.

Após a edição da Lei Complementar nº 1.215, de 2013, foi publicada a Resolução nº SE 75, de 28 de novembro de 2013, que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério; porém esta não trata das questões trabalhistas do CTD. Cabe ressaltar que essa Resolução é generalista no sentido de abranger os procedimentos de atribuição de todos os campos de atuação, ou seja, docentes efetivos e não efetivos, sendo necessária a criação de resoluções específicas para cada campo. Os critérios referentes à atuação do PI estão elencados no Artigo 11 e, posteriormente, foram reportados para a Resolução nº 8, de 29 de janeiro de 2016, já destacados nessa pesquisa.

No ano de 2014, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) impetrou Mandado de Segurança Coletivo, em face do Secretário da Educação do Estado, para que os docentes denominados categorias “O” pudessem celebrar novo contrato sem o cumprimento das carências “quarentena” e “duzentena”, sob o argumento de que as Leis Complementares nºs 1.163/2012 e 1.215/2013 impediam o professor, que se submeteu a outro processo seletivo e foi aprovado em igualdade de condições com outros candidatos, firmar novo contrato com o Estado. A APEOESP alega que essa proibição é inconstitucional e fere o princípio da isonomia. Essas ações judiciais, bem como os respectivos recursos, não estão prosperando. O poder judiciário de São Paulo indeferiu os pedidos de liminar, conforme se verifica da decisão da apelação nº 1001709-06.2014.8.26.0054, da Comarca de São Paulo, na qual figura como apelante a APEOESP, e apelado a Fazenda do Estado de São Paulo, a qual passamos a transcrever parcialmente:

4. (...) Nota-se que a legislação estadual prevê a quarentena, no caso da contratação temporária de servidores públicos. Tal providência tem

sua razão de ser, para preservar preceitos constitucionais. O primeiro é de evitar que as contratações temporárias se tornem “definitivas”, ou seja, que ao invés do administrador efetivar a contratação de servidores como prevê o texto constitucional, através de concurso público de provas e títulos, acabe por substituir tal forma de ingresso por constantes e seguidas contratações temporárias de funcionários, sem realizar o concurso, burlando a constituição e a lei (...). Além disso, tal sistema da quarentena possibilita o acesso de novos ingressantes ao serviço público, evitando que os mesmos e sempre os mesmos se eternizem em contratações temporárias.

Por fim, a quarentena visa evitar que, a médio e longo prazo, aqueles que foram continuamente contratados temporariamente, acabem por postular administrativamente ou judicialmente, o reconhecimento do vínculo estatutário, por ter se tornado perene o que era para ser provisório (como historicamente ocorreu com os admitidos com base na lei 500/74). Desse modo, a quarentena visa assegurar o interesse público e a correta forma de ingresso no serviço público.

5- Quanto ao prazo de quarentena, se 200 ou 40 dias, tal decisão é da Administração, não cabendo ao Judiciário questionar qual número de dias seria o correto ou adequado.

Por fim, não se cogita de violação da isonomia, pois se trata de critério objetivo de caráter geral que alcança todos os interessados em efetuar contratação temporária com a Administração Pública, além de, como já destacado, evitar que a situação precária dos profissionais assim contratados adquira, na prática, situação de permanente (PODER JUDICIÁRIO, 2014).

Por via reflexa, as ações impetradas individualmente por professores temporários, impedidos de participar das atribuições de aulas em razão dos prazos de carência, também estão sendo indeferidas, com base nos mesmos argumentos utilizados no indeferimento da apelação do Mandado de Segurança Coletivo impetrado pela APEOESP.

Assim sendo, em 22 de dezembro de 2015, por meio da Lei Complementar nº 1.277, o prazo de carência e o prazo do contrato para o exercer a função de docente temporário, foram alterados:

Artigo 1º - Ficam acrescentados os parágrafos 1º e 2º ao artigo 6º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, com a seguinte redação:

“Artigo 6º

Parágrafo 1º - Para suprir atividade docente da rede de ensino público estadual, os docentes poderão celebrar novo contrato de trabalho, observada a existência de recursos financeiros, com fundamentos nesta lei complementar, decorridos 180 (cento e oitenta dias) do término do contrato,

Parágrafo 2º - Quando o novo contrato de trabalho a que se refere o parágrafo deste artigo tiver como contratados docentes indígenas, o prazo ali estabelecido corresponderá a 30 (trinta) dias.

Artigo 2º - Os parágrafos 1º e 2º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1093, de 16 de julho de 2009, alterada pela Lei Complementar nº 1.132, de 10 de fevereiro de 2011, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Artigo 7º -.....

Parágrafo 1º - A contratação para o exercício de função docente terá o prazo máximo de 3 (três) anos e poderá ser prorrogada até o último dia letivo do ano em que findar esse prazo.

Parágrafo 2º - Os direitos e obrigações decorrentes da contratação para função docente ficarão suspensos sempre que ao contratado não forem atribuídas aulas (NR) (SÃO PAULO, 2015).

Neste sentido, em pesquisa realizada junto ao site da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, verificamos que as últimas alterações que se referem aos docentes contratados por prazo determinado, ocorreram em 17 de junho de 2016, por meio do Decreto nº 62.031, que alterou e acrescentou dispositivos do Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009, que regulamentou a Lei Complementar nº 1.093, de 2009. Dentre as alterações temos:

Artigo 2º - Ficam acrescentados ao Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009, os dispositivos adiante enumerados, com a seguinte redação:

I – ao artigo 17, o parágrafo único:

“Parágrafo único – Aos docentes contratados pelo prazo previsto no parágrafo 1º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, fica assegurado o gozo de férias anuais remuneradas, acrescido do pagamento de 1\3 (um terço) do salário, após decorridos 12 (doze) meses de efetivo exercício da função”;

II – ao artigo 18, o parágrafo 6º:

“Parágrafo 6º - Aos docentes contratados pelo prazo previsto no parágrafo 1º do artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009, aplica-se, anualmente, o limite de faltas abonadas e justificadas de que tratam os parágrafos 2º e 3º deste artigo” (SÃO PAULO, 2016b).

Diante de tudo que foi exposto até aqui sobre a forma de contratação do PI, observamos que todas as alterações feitas à Lei Complementar nº 1.093, de 2009, objetivou manter a condição precária de contratação dos PIs, a qual estes profissionais estão sendo submetidos pela Secretaria da Educação, para exercer função docente,

classificados como categoria “O”. As diretrizes sobre sua atuação são reguladas pela Resolução nº 8, de 29 de janeiro de 2016. Atualmente para atribuição de aulas os PIs:

- a) devem se submeter a um processo seletivo apenas classificatório, lembrando que a categoria “O” está em último lugar no rol das classificações;
- b) o prazo de permanência no serviço público é de três anos, podendo ser prorrogado até o último dia do ano letivo em que findar o contrato, quando o mesmo é automaticamente extinto;
- c) o retorno a função só poderá ocorrer após decorrido o prazo de 180 dias do término do contrato; e
- d) caso o PI contratado não tenha atribuição de aula, não poderá se valer dos benefícios contratuais, como por exemplo receber remuneração, pois neste período os direitos e obrigações do contrato ficam suspensos.

Essa situação ocorre porque os professores denominados categoria “O” são contratados de acordo com a demanda. Acrescenta-se ainda que ele não possui carga horária mínima atribuída e dependem de disponibilidade para atuarem, pois cabe ao gestor/diretor comunicar à Delegacia de Ensino competente, a demanda de alunos surdos regularmente matriculados, solicitando a necessidade de contratação do PI para assegurar o atendimento a este aluno.

A partir do ano de 2016, os PIs contratados passaram a gozar o direito de férias anuais remuneradas, acrescido do pagamento de 1/3 (um terço) do salário, após decorridos 12 (doze) meses de efetivo exercício da função; as ausências no trabalho permanecem no limite de seis faltas anuais, sob pena de rescisão do contrato, conforme as determinações elencadas nos parágrafos 2º e 3º do Artigo 3º do Decreto nº 54.682/2009: as faltas abonadas, até o limite de duas, durante o período contratual, não excedendo a uma por mês, não implicarão em desconto da remuneração; as faltas justificadas, até o limite de três, durante o período contratual, excedendo a uma por mês, implicarão na perda da remuneração do dia, observando que a falta não abonada ou justificada será considerada injustificada, não podendo exceder a uma durante todo o contrato, implicando na perda da remuneração.

As legislações não se pronunciam sobre o direito a indenizações quando da extinção do contrato; sobre o salário incide os descontos previstos em lei, em especial o relativo ao recolhimento da contribuição previdenciária ao Regime Geral de Previdência Social (RGPS), pois está vinculado para fins previdenciários ao Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS), e sua assistência médica se dá pelo Sistema Único de Saúde

(SUS), tendo em vista não incidir sobre o salário dos contratados temporários, desconto relativo à assistência médico hospitalar do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE). Este benefício contempla apenas os servidores com cargos efetivos e seus agregados.

Ao analisarmos todos os caminhos percorridos até aqui sobre as condições do contrato por prazo determinado do PI, não podemos afirmar que existam irregularidades do ponto de vista legal, até porque algumas questões foram levadas à apreciação das instâncias do Poder Judiciário, e este entendeu não haver nenhuma irregularidade nas leis complementares que alteraram a Lei Complementar nº 1.093/2009, que trata da contratação por prazo determinado dos docentes temporários do Estado de São Paulo. Entenderam ainda que as providências tomadas pelo Estado visaram assegurar o interesse público e a correta forma de ingresso no serviço público, excepcionando o mandamento constitucional referido no Artigo 37, parágrafo 2º da Constituição Federal.

Entretanto, podemos suscitar que sob o manto dessas legislações, a Administração Pública, por razões econômicas, deseja reduzir a quantidade de contratados, não assegurando a estes profissionais nenhuma estabilidade profissional. De forma contrária, impõe aos PIs os mesmos deveres e obrigações de um professor com cargo efetivo. No entanto, estes recebem salários menores, não tem direito as gratificações, plano de carreira, registro na Carteira de Trabalho e nem o recolhimento do FGTS. Estas questões corroboram diretamente em prejuízo à educação do aluno surdo, com a falta do PI em várias escolas do Estado de São Paulo.

Frente a essas considerações no âmbito legal sobre a formação profissional do PI, fica evidente a necessidade de uma reflexão sobre as interpretações dadas aos diplomas legais que tratam dessa formação. As leis e as Resoluções da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo revelaram-se, em alguns momentos, omissas e com falhas de ordem técnica, o que vem causando diferentes interpretações quando da contratação destes profissionais. Isto demonstra a importância da aprovação do Projeto de Lei que objetiva alterar LDBEN, inserindo, de maneira explícita, a obrigatoriedade deste profissional no espaço escolar.

Por outro lado, fica evidente que as questões sobre a profissão do TILS/PI ainda continuam sendo discutidas pelo poder público, mesmo após a sua regulamentação. Atualmente o profissional TILS encontra-se amparado legalmente, o que lhe dá status de um trabalhador/profissional, podendo atuar em todas as esferas de atividade, entre elas a escolar. Assim sendo, pensamos ser necessárias algumas reflexões sobre a

diferença entre o trabalhador comum e o trabalhador pedagógico, onde se insere o TILS/PI, com especial ênfase a este último, tendo como base o processo de trabalho da sociedade capitalista, levando-se em consideração a natureza do processo de produção pedagógica na escola.

CAPÍTULO II

O PROCESSO DE TRABALHO DO PROFESSOR INTERLOCUTOR E SUAS ESPECIFICIDADES

Para melhor compreensão das especificidades do trabalho do professor interlocutor (PI), serão realizadas, inicialmente, neste capítulo, algumas breves considerações sobre os elementos do processo de trabalho na sociedade capitalista, conforme analisado por Marx (2013) em *O Capital*. Assim será possível entendermos as condições subjetivas do PI no espaço escolar, por considerarmos este profissional como trabalhador pedagógico, e como se configura sua atividade na divisão social do trabalho coletivo na escola.

II.1 As concepções de trabalho segundo Marx

De acordo com Marx (2013), trabalho é uma atividade adequada a um fim. Na atividade de trabalho existe um processo de modificação constante, que se desenvolve nos diferentes períodos de tempo. Este processo de modificação e de desenvolvimento da atividade de trabalho compreende as modificações nos meios de produção e as técnicas pelos quais o homem atua sobre a natureza.

A atividade de cada pessoa faz parte da economia social e envolve duas modalidades de trabalho: o abstrato e o concreto. O trabalho abstrato envolve o dispêndio da energia fisiológica empregada pelo trabalhador (força de trabalho) para a criação e circulação de produtos úteis; ele enseja a criação do valor dos produtos, do qual decorre a mais-valia, o lucro. O trabalho concreto, por sua vez, é aquele “que produz mercadorias como valores de uso” (PARO, 2013, p.963). Paro nos esclarece que, dependendo dos objetivos do produtor, da mesma atividade se abstrai o trabalho abstrato como sendo produtor de valor, e o trabalho concreto como produtor do valor de uso. Ambos os trabalhos assumem uma forma social específica. Sobre essa questão Rubin (1980), ao interpretar Marx, ensina que a característica básica do trabalho é ser social e distribuído.

O trabalho de cada indivíduo é social precisamente por ser diferente do trabalho de outros membros da comunidade e representar complemento material de seus trabalhos. O trabalho, em sua forma, é trabalho diretamente social. Portanto, é também trabalho distribuído.

A organização social do trabalho consiste na distribuição do trabalho entre os diferentes membros da comunidade (RUBIN, 1980, p.110).

Neste sentido, o trabalho nos caracteriza como humanos e nos diferencia dos demais animais da natureza⁸, por ser uma atividade essencialmente humana e social. A atividade dos animais é realizada por meio de seus instintos: eles não criam coisas novas, realizam-nas do mesmo jeito, para sua sobrevivência. De maneira diferente, o homem aprende com o trabalho, cria novas necessidades e vai aperfeiçoando suas técnicas para satisfazê-las. O ser humano, frente as suas necessidades, planeja objetivos e propõe ações para concretizá-los, com base em valores por ele criados, o que o faz um ser histórico; nesse sentido, sua cultura o diferencia dos demais animais da natureza, pelo fato de poder valorar suas intenções e vontades.

Além disso, o homem tem outra especificidade em relação a outros seres: o poder de se pronunciar diante do real. Ele pode manifestar sua vontade e transformar a natureza em seu benefício, pois a ela transcende, tendo o trabalho como elemento essencial na produção histórica de sua existência. De acordo com Paro (1993), no processo de trabalho o homem se relaciona com outros homens e com a própria natureza, apropriando-se de seus elementos e transformando-os em objetos de trabalho.

Segundo Marx (2013), o processo de trabalho é composto por determinados elementos: o objeto de trabalho, o instrumento de trabalho e a força de trabalho. Os dois primeiros constituem as condições objetivas do trabalho necessárias para que se possa produzir. São o que autor chama de meios de produção. Para ele, o objeto de trabalho é aquilo que será transformado pela ação do trabalho humano; o instrumento de trabalho é o que possibilita a mediação entre o homem e o objeto, sendo, portanto, os meios utilizados para transformar o objeto de trabalho. O terceiro elemento, a força de trabalho, refere-se às condições subjetivas para que o homem possa controlar e dirigir o trabalho. É a energia que o homem emprega na atividade para transformar o objeto de trabalho. Trata-se assim da capacidade humana de trabalho. Desse modo, o trabalhador não pode ser confundido com a força de trabalho, já que ele a detém.

Por força de trabalho ou capacidade de trabalho compreendemos o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade de vida de um ser humano, as quais ele põe em ação

⁸ Por natureza “entendemos tudo aquilo que existe independentemente da ação do homem” (SAVIANI, 1980, *apud* PARO, 2012, p.25. Nota de rodapé nº 4).

toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie (MARX, 2013, p.197).

Ainda de acordo com Marx (2013), o resultado final do trabalho humano é algo que pode ser trocado por outro, um objeto com valor de uso e valor de troca que, por suas propriedades, satisfaz as necessidades humanas, diretamente como meio de subsistência. O valor de uso é determinado pela qualidade e pela utilidade que uma coisa tem para suprir essas necessidades; já o valor de troca é a qualidade que uma coisa possui para ser trocada por outra.

O capitalista para produzir uma coisa não precisa, necessariamente, gostar dela, mas ao comprar meios de produção e força de trabalho, ele visa a produção de algo que tenha valor de uso e de troca a fim de auferir lucro. Desse modo, pode-se dizer que a mercadoria produzida é um produto que objetiva satisfazer as necessidades humanas, mas que também, como característica, tem o poder de ser trocada por outros produtos. O valor de troca destes produtos é expresso, na maioria das vezes, na forma de dinheiro. Para Marx (2012), comprar força de trabalho é uma especificidade do modo de produção capitalista.

O valor dessa força é determinado pelo tempo necessário de produção dos meios de subsistência do trabalhador, e a magnitude do valor da mercadoria é determinada pelo tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção. No entanto, ele reconhece que o trabalhador sempre produz mais do que o necessário para reproduzir sua força de trabalho, produzindo, desse modo, mais-valia.

O capitalista por sua vez apropria-se dessa mais-valia (que se constitui sua fonte de riqueza), considerando ser ele o proprietário dos meios de produção. Desse modo, ao comprar a força de trabalho, ele pode ampliar seu capital, porque adquiriu o elemento criador do valor. Para isso, ele explora a força de trabalho a fim de aumentar sua produtividade, intensificando ou prolongando a jornada de trabalho além do tempo necessário. Paro (2012) defende que a apropriação da mais-valia pelo capitalista,

Constitui a forma pela qual se dá a exploração do trabalho em nossa sociedade. Embora pagando o justo valor da *força de trabalho*, o capitalista não remunera todo o *trabalho* realizado pelo trabalhador, mas apenas uma parte, aquela necessária para produzir o valor de sua força de trabalho. Essa operação só é possível porque o homem consegue produzir não apenas o necessário para subsistir (o valor de sua força de trabalho), mas também um excedente que, no modo de produção capitalista, aparece sob a forma de mais-valia, que é

apropriada pelo proprietário dos meios de produção. (p. 58. Ênfase do autor).

Observa-se, portanto, que é por meio da exploração da força de trabalho que se cria a mais-valia. Sua produção ocorre a partir da apropriação, pelo capitalista, do trabalho excedente, executado pelo trabalhador, que se esforça além do trabalho necessário para produzir o que precisa para sua sobrevivência, sem criar nenhum valor para si mesmo. Ele gera mais-valia, ou seja, cria valor, que beneficia diretamente o capitalista. Nesse sentido, torna-se um trabalhador produtivo. Segundo Marx (1996), trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado. “O trabalhador que não gera mais-valia, logo não cria valor, é considerado trabalhador improdutivo” (Marx, 1996, p. 138).

Neste sentido, Rubin (1980) reafirma as concepções de Marx, diferenciando trabalho produtivo e trabalho não produtivo:

No sistema de produção capitalista, *trabalho produtivo* é, pois trabalho que produz *mais-valia* para seu empregador, trabalho que transforma as condições objetivas de trabalho em capital, e o dono desta em capitalistas, ou seja, trabalho que cria seu próprio produto como capital [...]. O trabalho improdutivo é aquele que não se troca com capital, mas *diretamente* com renda, isto é, com salários ou lucro (p.278, Ênfase do autor).

Exemplificando as definições de Rubin (1980), podemos pensar que o arquiteto é um trabalhador produtivo se ele trabalhar subordinado a um capitalista - um empresário, a quem vende sua força de trabalho e recebe salário. Dessa forma, ele troca seu trabalho com capital e produz mais-valia. Um jardineiro, por sua vez, que trabalha a domicílio, que vai à casa do mesmo capitalista e cuida de suas plantas, produz apenas um valor de uso, ou seja, uma utilidade. Seu trabalho não se converte em capital, mas de forma contrária, ele recebe seu salário a partir da renda do capitalista. Nesse sentido, o jardineiro é compreendido por Marx (1996) como sendo um trabalhador improdutivo.

Rubin (1980) esclarece ainda, ao discorrer sobre o trabalho produtivo, que o trabalho de servidores públicos não pode ser considerado produtivo, pois estes trabalhadores estão subordinados e organizados sob os princípios da administração pública, e não sob a forma de uma empresa capitalista. Ou seja, compreende-se que a administração pública não investe para ampliar seu capital; o dinheiro que se emprega

no setor público para serviços essenciais como saúde, educação e segurança é considerado apenas do ponto de vista da renda. Em outras palavras, o trabalho do funcionário público representa apenas gastos; o dinheiro usado para seu pagamento funciona simplesmente como meio de circulação. Pode-se dizer, em consonância com o discutido por Rubin (1980, p.283), que “ao definir trabalho produtivo, Marx abstraiu-se completamente de seu conteúdo do caráter e resultados concretos, úteis, do trabalho. Tratou o trabalho apenas do ponto de vista de sua forma social”. Essa forma social de trabalho nos remete as discussões de Marx (2012) sobre o trabalho coletivo, pois é a partir da relação de um grupo de trabalhadores subordinados ao mesmo capitalista, que o trabalho coletivo se estabelece.

O trabalho coletivo é analisado por Marx (2012) como sendo um importante elemento no processo de produção capitalista. Para ele, quando um grupo de trabalhadores executa diferentes trabalhos sob as ordens de um mesmo empresário, aumentando a escala de produção, ocorre efetivamente o trabalho coletivo, que pode ser entendido também como a soma de trabalhos individuais. Nesta perspectiva, o empresário/capitalista, ao comprar diferentes forças de trabalho, reúne sob o seu comando vários trabalhadores, o que facilita o processo de produção por meio da divisão técnica, ou seja, pelas habilidades que cada trabalhador possui. Assim, quando o processo de trabalho está organizado coletivamente, “o resultado do trabalho de um é o ponto de partida para o trabalho do outro, provocando uma dependência direta dos trabalhos e dos trabalhadores entre si, o que obriga cada um só empregar o tempo necessário à sua função” (PARO, 2013a, p.181).

Como consequência da crescente intensidade de trabalho, ocorre o aumento da produtividade, fato que beneficia o capitalista, que pode auferir mais lucro; por outro lado, o trabalhador torna-se limitado profissionalmente, porque não tem a possibilidade de desenvolver suas múltiplas capacidades. A ilustração desse fato aparece claramente no exemplo fornecido pelo próprio Paro (2012):

É bem verdade que um operário que passa a vida repetindo uma mesma tarefa parcial terá muito maior destreza e rapidez em executá-la do que o artesão, que precisa realizar todas as operações de seu ofício. Não é menos verdadeiro, entretanto, que, ao confinar o trabalhador durante toda a jornada de trabalho e por longos períodos a uma mesma atividade parcial, essa divisão do trabalho acaba por transformá-lo num verdadeiro aleijão, privado que ele fica de exercitar e desenvolver suas outras capacidades humanas (p. 68).

Para Marx (1983), a divisão do trabalho constitui-se em uma espécie particular de cooperação, pois é uma “forma de trabalho em que muitos trabalham planejadamente lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes, mas conexos” (p. 259). A desqualificação e a perda do ritmo do trabalhador se dão pelo fato deste executar de maneira continua e uniforme sempre a mesma função, não podendo mais executar suas outras habilidades. O trabalhador (como por exemplo, o serralheiro, marceneiro, etc.) que executa sozinho todo o processo de produção de um objeto útil, demanda mais tempo para produzi-lo; com a possibilidade do desenvolvimento do trabalho coletivo, o mesmo objeto passou a ser feito em grandes quantidades, ao mesmo tempo e em menor tempo, já que envolve vários trabalhadores que produzem, cada um, apenas partes do objeto.

Desse modo, no processo de produção capitalista, o movimento de cooperação do trabalho coletivo de produção está diretamente ligado à *divisão técnica do trabalho*, que objetiva o aumento da produtividade, diferentemente da *divisão social do trabalho*, entendida como sendo a divisão de diferentes ramos de negócios na sociedade. Por exemplo, o criador de gado produz peles, o curtidor transforma as peles em couro, o sapateiro, o couro em sapatos. Cada um deles produz aqui um produto, e o produto final é a combinação de seus trabalhos específicos. Também deve ser levado em consideração, no exemplo apresentado acima, os outros ramos de trabalhos que fornecem ao criador de gado, ao curtidor e ao sapateiro, os meios de produção.

Podemos, então, observar que a divisão social do trabalho ocorre pelas relações sociais de diferentes trabalhos na sociedade; já a divisão técnica do trabalho é uma especificidade da produção capitalista.

As instituições de ensino participam da divisão social do trabalho, e dada a natureza específica e singular da educação escolar, entende-se a necessidade de uma reflexão sobre as especificidades do trabalho pedagógico.

II.2 O processo do trabalho pedagógico a partir da teoria do valor de Marx

Ao transportarmos os elementos do processo de produção da sociedade capitalista, como analisada por Marx (2013), para a dinâmica do processo do trabalho pedagógico, torna-se necessário considerar as interpretações de Paro (2012) e de Saviani (1984), tendo em vista os aspectos específicos da atividade escolar. Porém, antes de iniciarmos as discussões sobre a natureza do trabalho pedagógico, vamos definir, de

forma legal, a natureza da educação escolar na esfera pública e privada no contexto político e social.

Segundo Cury (2006), nossas Constituições Federais sempre reconheceram a organização da educação nacional em torno da distinção entre dois grandes gêneros de escola: a livre e a regular. A escola livre, ao contrário da escola regular, está fora do âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996. É o caso, por exemplo, de escolas de línguas, de natação, de culinária, de técnicas de computação, entre tantas outras. As escolas livres apoiam-se no Artigo 5º, Inciso XIII, da Constituição Federal.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

(...)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer (BRASIL, 1988).

Por outro lado, a escola regular é submetida ao conjunto das diretrizes e bases da educação nacional para o reconhecimento formal de seus atos, que, em consonância com o disposto no Artigo 206, Inciso III, da Constituição Federal, estabelece, no Artigo 3º, Inciso II e V respectivamente, como princípios da educação escolar, “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “coexistência de instituições públicas e privadas no ensino” (BRASIL, 1996).

Neste mesmo documento, as instituições públicas e privadas de ensino são compreendidas da seguinte forma.

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I – públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público;

II – privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (BRASIL, 1996, Artigo 19).

As escolas públicas são oficiais por sua natureza jurídica e por seu caráter de serviço público próprio. Ligadas à administração pública, elas são “dever” do Estado e

tem nele sua autoridade, dentro do regime democrático. Mas esse dever não se funda em si próprio. Seu fundamento é o direito dos indivíduos enquanto cidadãos. Esse direito obriga o Estado a fornecer a educação escolar satisfazendo um princípio maior que atinge a toda sociedade, por meio de um sistema de ensino que se organiza em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 1988, Artigo 211). No caso das escolas privadas de ensino regular, a sua presença na organização da educação nacional é variável e seu funcionamento atrelado ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (BRASIL, 1988, Artigo 209, Inciso I e II).

Entende-se, desse modo, que as escolas criadas pela iniciativa privada possuem liberdade relativa, na medida em que elas não são desvinculadas do sistema público de ensino; elas devem obedecer às regras da legislação educacional, e submeter-se ao Estado, que tem poderes para conceder, autorizar e fiscalizar a educação escolar desenvolvida. “Isto conduziu a que a legislação brasileira impusesse certo controle da liberdade de ensino, a depender de conjunturas históricas específicas” (CURY, 2006, p. 145). Em outras palavras, há regras para a inserção da iniciativa privada na educação escolar regular e condições para que ela se estabeleça; ao cumpri-las, a iniciativa privada pode prestar um serviço de interesse público por natureza, a educação.

Segundo Martins (2006), o princípio de coexistência do público e do privado assegura ainda, ao poder público, a competência de criar ou incorporar instituições de ensino para atender as demandas sociais por um ensino público, obrigatório e gratuito, além do poder para autorizar, pessoas físicas ou jurídicas de direito privado a abrirem escolas em qualquer estado ou município da Federação.

Desse modo, independente do caráter público ou privado, as instituições escolares têm, na relação social, um objetivo em comum: a educação dos sujeitos. E ao se compreender que “o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente chama-se educação, e é por meio desta que os indivíduos se humanizam” (PARO, 2013a, p. 42), ambos os espaços revestem-se, também, de uma significativa responsabilidade. No entanto, é também por meio do princípio da livre iniciativa privada, que as instituições de ensino, no Brasil, instituem a contradição capitalista entre o público e o privado, fato que terá implicações significativas para se pensar no trabalhador que nelas desenvolvem seu trabalho.

Em virtude das especificidades destes espaços e da forma como o trabalho neles é organizado, torna-se necessário analisá-los. Para isso, tomaremos como base os

elementos do trabalho de forma geral, ou seja, da produção capitalista, discutidos anteriormente neste estudo.

De acordo com Paro (2012, p.179), “o mais flagrante desses elementos aparece no ensino privado, em que o trabalho do professor, por exemplo, constitui-se, do ponto de vista da produção capitalista, em autêntico trabalho produtivo”. O trabalhador pedagógico da escola privada aliena sua força de trabalho a um capitalista (proprietário de escola), que auferir lucro com o trabalho deste profissional; neste caso, há uma subordinação formal do trabalho ao capital, o que o torna produtivo por produzir mais-valia ao capitalista. Por outro lado, os trabalhadores da escola pública, por não gerarem mais-valia (conforme discutido anteriormente sobre o trabalho dos servidores públicos), desenvolvem um trabalho não produtivo.

Assim, percebe-se que o trabalho dos profissionais da escola pública e da escola privada, muito embora apresentem as mesmas características e envolvam os mesmos conteúdos, são compreendidos de modos diferentes quanto a sua forma social. No entanto, concordamos com Saviani (1984) quando o autor discute que

Esta questão não pode resolver-se, entretanto, apenas pela consideração do trabalho pedagógico escolar como trabalho produtivo ou improdutivo, já que, na prática, podemos ter um trabalho em educação que gera mais-valia idêntica, em sua realização concreta, a outro trabalho em educação que não gera mais-valia (p.79).

Para Saviani (1984), analisar a natureza do processo de produção pedagógica somente pela contraposição entre trabalho produtivo e improdutivo, não é suficiente para a compreensão do trabalho em educação, “tendo em vista que o conceito de trabalho produtivo não deriva do conteúdo do trabalho” (PARO, 2012, p. 180), e sim da sua forma social específica.

Paro (2012), no entanto, embora ressalte a relevante contribuição realizada por Demerval Saviani para a não generalização do modo de produção capitalista na escola, logo a impossibilidade de “polarização entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo como critério adequado para a compreensão do sentido do trabalho em educação” (p.181), opõe-se à forma como o autor trata do problema, por acreditar ser impróprio o uso das expressões *trabalho material e trabalho não material*, utilizadas por Saviani em seu estudo. Justifica sua posição da seguinte forma:

Na verdade, há aqui certa impropriedade de linguagem que pode levar a confusões. Não é o *trabalho* que é material ou imaterial. O trabalho é atividade. O que pode ser material ou imaterial é o *produto* do trabalho. Daí ser correto falar-se em *produção* material ou imaterial dependendo da natureza do produto (PARO, 2012, p. 181).

Sobre a natureza da produção não material, de acordo com Marx (1978, p.79), “produto não é separável do ato de produção”, ou seja, os trabalhos oferecidos em forma de serviços, como por exemplo, a atividade docente, não são palpáveis, razão pela qual o trabalho do trabalhador pedagógico é entendido como uma produção não material, pois o produto do seu trabalho não é algo que se possa tocar.

Segundo Paro (2013a), Marx divide o trabalho não material em dois tipos:

No primeiro caso, embora o trabalho tenha uma essência não material, materializa-se em algo tangível, em um produto separável de seu produtor, resulta numa mercadoria, e há uma separação entre a produção e o consumo. A produção de livros ou de obras de arte é exemplo deste tipo de trabalho. No segundo tipo de trabalho não material, o produto não é separável do ato de produção, ou seja, o ato de produção e de consumo são simultâneos, como é o caso do trabalho do professor e do ator de teatro, entre outros (p. 44).

Ao examinar, a partir da perspectiva marxista, a natureza da atividade de ensino - a aula, Saviani (1984) destaca a necessidade de se considerar, nesta análise, a presença ao mesmo tempo do professor e do aluno na sala de aula: “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e do consumo deste ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelo aluno” (SAVIANI, 1984, p. 81-82).

Com base nestas colocações de Saviani (1984), Paro (2012) buscou aprofundar e superar essa discussão, ao analisar o que é o produto, de fato, da educação escolar. Para Saviani (1984), o produto da atividade educativa é a aula; para Paro (2012), a aula é o próprio trabalho pedagógico, é o processo por meio do qual se buscam determinados resultados; seu produto, portanto, não pode ficar restrito ao ato de aprender: o que é aprendido pelo aluno permanece com ele além desse ato.

Neste caso, o aluno é o objeto de trabalho e não mero consumidor da aula, pois o trabalho do professor incide sobre ele e, nesse processo de produção, a transformação do aluno ocorre não só no momento da aula, mas para além dela. Conforme Paro (2013a), o aluno ao mesmo tempo em que é objeto de trabalho, é também sujeito de sua educação, pois participa de maneira ativa do seu processo de aprendizagem e só vai

conseguir aprender se participar ativamente dessa atividade. “O aluno não é, portanto, mero consumidor da aula ou objeto de trabalho do professor, mas é principalmente sujeito da atividade de ensino. Como sujeito, só se modifica, só aprende quando participa ativamente do processo educativo” (PARO, 2013a, p. 44).

Assim sendo, Paro (2012) contraria a tese de Saviani ao afirmar que o resultado final da produção pedagógica, ou seja, a educação propriamente dita, só é efetiva quando o aluno sai do processo diferente de como entrou, tornando-se um sujeito educado. A transformação da personalidade viva do aluno, este é o produto do trabalho pedagógico, não permanecendo essa transformação apenas no ato de ensinar e/ou aprender, mas por toda a vida do sujeito. Há, portanto, separação entre produto e consumo, diferente do que suscitou Saviani, uma vez que o aluno vai continuar consumindo o que aprendeu ao longo de sua vida, pois no processo de aprendizagem, o sujeito apropria-se de um saber que nele foi incorporado.

Desse modo, enquanto no processo de produção material do trabalhador comum, o conhecimento é visto como um instrumento para a produção de um produto, pois nesse modo de produção, dependendo da divisão técnica do trabalho, não é preciso conhecer para conseguir produzir; na produção não material pedagógica, o conhecimento é considerado e este não permanece apenas durante a execução da educação, ele ultrapassa todo o processo.

Adotar-se-á, neste texto, as interpretações de Paro (2012) com relação às especificidades do processo de produção pedagógica. A partir dela, refletiremos sobre um trabalhador pedagógico em específico – o professor interlocutor.

II.3 O professor interlocutor como trabalhador pedagógico

Como discutido na seção anterior, compreende-se, à luz das reflexões realizadas por Paro (1993, 2012 e 2013a), que a atividade pedagógica é um processo de produção não material. A aula, concebida como o próprio trabalho pedagógico, tem no aluno seu objeto, e ele, ao ser transformado pelos processos educacionais, transforma, em uma relação dialética, também o professor, que investe sua energia física e intelectual (força de trabalho) para o desenvolvimento da atividade pedagógica; e neste caso, em razão dos objetivos da produção pedagógica, o sujeito educado produz valor de uso pelo seu trabalho concreto.

Nesse sentido, este “aluno educado” não pode ser visto/tratado como um objeto pronto e acabado, como pressuposto pela educação tradicional. De acordo com Paro

(2012), a educação foi, historicamente, construída a partir da falsa ideia de que o professor “transmite conhecimento”. Nesse contexto, o professor, por vezes, é visto como bom professor apenas por ter domínio pleno do conteúdo a ser ministrado e por conseguir organizá-lo de forma a “transmiti-lo” aos alunos, supondo que eles, quando chegam à escola, estão interessados em aprender.

A omissão da constatação básica da Didática de que o educando só aprende se quiser tem feito com que a escola, em vez de procurar superar sua incompetência em ensinar, acabe culpando os alunos por não quererem aprender. Assim, a tarefa que à escola cumpre realizar passa a ser desculpa para sua não realização. Ignora-se que a função básica da escola como educadora é precisamente levar os educandos a quererem aprender (PARO, 2013b, p.961).

Além disso, para o autor, a escola é apenas uma das instâncias em que se realiza a educação que o aluno vai desenvolver ao longo da vida, na medida em que a educação é um processo que nunca se completa e pode vir a realizar-se em diferentes esferas de atividade humana. Por este motivo, defende que a ação educacional deve transcender os conhecimentos pedagógicos e visar a apropriação pelo aluno do conhecimento historicamente produzido, ou seja, da cultura em sua integralidade (como arte, ciência, filosofia, crenças, tecnologia etc.), que nem sempre se mostra acessível ou é de interesse pelos responsáveis pelos processos escolares.

No entanto, não se pode negar a importância do espaço escolar e dos processos educacionais em nossa sociedade. Para caracterizar a atividade pedagógica com base na compreensão do processo de trabalho descrito por Marx (2013), além do objeto (aluno) e da força de trabalho empregada pelo professor, deve-se considerar também os instrumentos de trabalho, ou seja, “todo elemento que se interpõe entre o trabalhador e o objeto de trabalho e é utilizado pelo trabalhador para transformar o objeto de trabalho em produto” (PARO, 2013b, p.962). Ao olhar para as especificidades da atividade pedagógica, Paro (2012) cita como instrumentos de trabalho, os materiais escolares em geral, os mobiliários, os recursos audiovisuais, os laboratórios e as salas de leitura, entre outros, cuja utilização depende dos objetivos de ensino do professor.

Estes aspectos que envolvem a educação, de uma forma geral, ganham uma particularidade a mais ao se pensar na educação de alunos surdos, na medida em que nela está envolvida a ação de outro profissional - o tradutor e intérprete de língua de sinais - língua portuguesa (TILS), dada a especificidade linguística dos alunos surdos e

o fato da língua utilizada por eles não ser de conhecimento dos/compartilhada pelos professores e colegas de sala. Pensar a atividade deste profissional no processo de produção do trabalho pedagógico a partir da concepção assumida neste texto irá depender da forma como o trabalho do TILS é compreendido.

Uma das visões difundidas em alguns trabalhos acadêmicos e em muitos discursos em circulação social é a de que o papel do TILS, quando no espaço educacional, seria apenas o de transmitir aos alunos surdos, em Libras, os conteúdos desenvolvidos pelos professores em língua portuguesa. Se assim for concebida sua prática, o TILS pode ser entendido como mais um *instrumento de trabalho* utilizado pelo professor para efetivar o ensino do aluno surdo em sala de aula e/ou em outras atividades pedagógicas. No entanto, entendemos que o trabalho do TILS distancia-se da função reprodutora de discursos: ela é muito mais complexa do que se pensa.

Defende-se que mais do que reproduzir discursos, como uma atividade mecânica, o TILS constitui-se mediador das interações discursivas em sala de aula, prática que influencia, de maneira significativa, as práticas educacionais em desenvolvimento. E apesar de seu trabalho não poder ser confundido com o do professor, único responsável pela co-construção dos conhecimentos com os educandos, sua função, nas concepções de trabalho e de trabalhador na sociedade capitalista, pode ser compreendida como análoga à daquele profissional. Ou seja, o TILS, quando no espaço escolar, constitui-se um trabalhador a mais no coletivo de trabalhadores que atuam nos processos educacionais e, portanto, o produto do seu trabalho, assim como o do professor, constitui-se também em uma produção não material. Nesta realidade insere-se o professor interlocutor (PI), denominação dada pela Secretaria de Educação ao TILS que atua na rede estadual de ensino de São Paulo⁹, conforme discutido no capítulo I desta dissertação.

No entanto, ao se analisar os diferentes documentos legais estaduais paulista, observa-se que o PI não tem sido assim concebido: embora contratado como professor, sua prática tem sido entendida como uma ferramenta para o desenvolvimento da educação do aluno surdo. Compreende-se que esta visão seja decorrente da forma equivocada pela qual a Libras tem sido tratada nas Resoluções da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, nas quais é possível perceber que a língua brasileira de sinais é

⁹ Não foi realizada uma pesquisa mais ampla, por fugir do escopo deste estudo, sobre a maneira pela qual os TILS são denominados e contratados nas demais redes estaduais de ensino do Brasil. Por este motivo, as ponderações realizadas neste estudo limitam-se a realidade vivenciada no Estado de São Paulo.

tida como um mero instrumento para o acesso dos alunos aos conteúdos escolares. Assim, ao distanciá-la de seu status linguístico, ignora-se, nestes documentos, que a Libras é constitutiva das subjetividades e das culturas dos alunos surdos e não um mero recurso didático; transformam-na em um artefato compensatório útil para a comunicação e para tornar possível o acesso dos alunos surdos à cultura ouvinte majoritária, mantendo, desse modo, de forma velada, uma organização educacional que visa perpetuar a ideologia hegemônica e dominante de silenciamento das diferenças linguísticas, sociais e culturais existentes entre surdos e ouvintes (LODI, 2013); impõe-se aos surdos, por intermédio da presença da Libras em sala de aula, práticas pedagógicas pensadas e organizadas para ouvintes, por meio de processos discursivos específicos das línguas orais. Desconhece-se, como exposto por Peluso e Lodi (2015), que as práticas pedagógicas, “não podem ser distanciadas dos processos constitutivos dos sujeitos surdos, de seu modo de ser e estar no mundo, relativos às experiências visuais que os constituem” (p.65).

As políticas nacionais de educação e as Resoluções do Estado de São Paulo, por sua vez, determinam uma série de estratégias que visam, discursivamente, dar visibilidade à Libras; mas é preciso considerar as especificidades desta língua, o lugar que ela deve assumir na escola, e a partir dela estabelecer práticas de ensino que considerem as especificidades dos alunos surdos. Conforme discutiu Lodi (2013),

o caráter instrumental dado à libras e, portanto, seu não tratamento como língua (...), permite que se aceite discursivamente sua circulação no interior da escola, sem haver um questionamento sobre o valor de sua presença e de uma educação voltada para os surdos construída a partir dessa língua (p. 59-60)

Assim, por via reflexa, essa instrumentalização da língua acaba refletindo-se no PI, que é considerado pelas Resoluções da Secretaria de Educação como um facilitador, um auxiliar do professor regente, que por vezes se torna responsável pela educação do aluno surdo, sem ser considerada sua formação para atuar como tal e os conhecimentos necessários da língua para o desenvolvimento de tal prática. Desconsidera-se assim, que apenas a presença do PI com formação docente não atenderá integralmente as necessidades educacionais do aluno surdo na escola, já que todos os processos voltados para estes estudantes devem perpassar seu modo de ser, de significar a si, ao outro e ao mundo, fato possível, unicamente, por meio de interlocuções em Libras.

II.4 O professor interlocutor no trabalho coletivo da escola

Com base nas reflexões sobre o trabalho do PI até aqui retratadas, torna-se necessária uma discussão voltada para a forma como sua atividade (trabalho) complementa o trabalho coletivo da escola. Para articular as questões da divisão social do trabalho capitalista para o trabalho pedagógico, evocamos as reflexões de Paro (2013) sobre o processo do trabalho pedagógico, com base nos conceitos dos elementos da produção capitalista tratados por Marx, para entendermos a produção não material do PI como trabalhador pedagógico.

Vale lembrar, que de acordo com as concepções de trabalho tratadas neste estudo, o trabalho do PI juntamente com os demais profissionais da escola, está em sua forma concreta, isto é, um trabalho social. A organização social do trabalho na escola, constitui-se na divisão do trabalho entre os diferentes profissionais da comunidade escolar. “Para a produção pedagógica, entretanto, a razão de ser é o próprio valor de uso produzido pelo trabalho concreto, ou seja, a formação de uma personalidade humano-histórica, como objetivo último da ação educativa” (PARO, 2013, p. 964). Neste sentido, o processo pedagógico tem como consequência produzir um produto útil, quer dizer, a transformação do aluno em sujeito educado.

Ainda na perspectiva de Paro (2013), na produção capitalista, o trabalho do trabalhador comum se torna forçado. Por não ter outro caminho para suprir suas necessidades e adquirir os produtos que por vezes ele mesmo produz, o trabalhador vende sua força de trabalho para o capitalista, com o objetivo único de auferir salário. Porém, quando levamos esse ponto de vista para entender o trabalho do trabalhador pedagógico na escola pública, especialmente o professor, e neste contexto também se insere o PI, a situação é bastante desigual.

Apesar de cada professor também ter interesse no salário, uma vez que precisa dele para sobreviver, o seu comprometimento não pode terminar aí, porque essa postura pode prejudicar a sua produtividade, uma vez que o professor precisa se envolver pessoal e politicamente com o seu objeto de trabalho, o aluno, para incentiva-lo a aprender. Nesse sentido, a atividade do professor, diferente do trabalhador comum, não é a de transformar um objeto passivo que se deixa moldar em outro produto acabado.

Em virtude de o aluno operar como sujeito, o professor também tem de atuar como sujeito, e mais: como sujeito que dialoga com sujeito. Isso afeta inapelavelmente sua condição de trabalhador, e o coloca diante de questões técnicas inteiramente singulares. É nesse contexto

que as determinações técnicas se entrecruzam com as determinações políticas (PARO, 2013, p. 965).

O professor deve proporcionar condições para que o aluno aprenda, pois ele se comporta de forma ativa, contribuindo como sujeito no processo de produção; este é um aspecto intimamente ligado ao trabalho coletivo na educação, pois o aprender do aluno sofre a influência de vários trabalhos organizados e distribuídos socialmente no espaço escolar, inclusive o trabalho do PI, uma vez que o professor não educa sozinho: “a escola é que precisa ser concebida como educadora pois a função educativa escolar não depende apenas do professor, mas de toda a estrutura e funcionamento da escola” (PARO, 2013, p. 967).

Nesse sentido, outro aspecto a ser tratado com cuidado, refere-se à atenção que deve ser dada ao PI como trabalhador no coletivo da escola. As questões sobre a atividade deste profissional são numerosas, no entanto duas delas podem ser previamente destacadas: suas condições de trabalho e sua função. Para abordar esses temas vamos recorrer à pesquisa de Santos (2013), que tratou destas questões de maneira mais aprofundada por meio de entrevistas a esses profissionais, **dados** que corroboram com as nossas reflexões acerca da sua produção pedagógica.

Como discutido até o momento, em razão das atuais políticas públicas de inclusão do aluno surdo, a função do PI tem sido entendida como sendo de apenas mediar às relações entre professores e alunos surdos e destes com os colegas ouvintes, visando, deste modo, garantir a aprendizagem dos alunos surdos por meio da Libras. Entretanto, quando este profissional ingressa na escola, encontra a falta de entendimento por parte dos demais profissionais sobre as funções que ele deve desempenhar, fato que acaba por prejudicar de forma significativa a organização do trabalho coletivo, visto que a atividade coletiva na escola só tem coerência no momento que o ensino congrega as várias áreas de conhecimento e suas ações dialogam e se articulam para formar o aluno educado. Neste sentido, pode-se dizer, em consonância com Santos (2013), que as condições de trabalho e a função do PI ensejam as seguintes contradições:

sua presença é entendida como importante no contexto educacional. O desconhecimento sobre os processos interpretativos e a educação de surdos desloca o PI a um “fazer” estabelecido muito mais pela atuação docente; as confusões de papéis (...) [são] inevitáveis tendo em vista [que] o PI é colocado no papel do professor em atividades de formação e avaliação, junto ao aluno surdo e, neste caso, ela acaba assumindo o papel de professor.

(...) as atribuições da função do PI estão se constituindo no cotidiano, principalmente, na prática em sala de aula e nas relações entre PI e PR [professor regente] e alunos surdos e ouvintes. Todavia, esta atuação, ou este “fazer docente”, por vezes, vem-se ocupando de uma prática concebida pelo improviso, o que pode ser apontado, inicialmente, como sendo efeitos da ausência de um planejamento conjunto entre PI e PR. Percebe-se que este afastamento nas decisões conjuntas sobre os processos de ensino dificultam a efetivação de uma parceria profissional, limitando os debates quanto aos papéis que devem ser assumidos e desempenhados em sala de aula, por PI e PR (SANTOS, 2013, p.87-88).

A partir das considerações da autora, torna-se possível verificar que suas observações revelam algumas incoerências na atividade do PI enquanto trabalhador no coletivo da escola. A primeira delas diz respeito à inversão de papéis que ocorre entre o PI e o professor regente, quando o primeiro assume a condição de professor do aluno surdo. Entende-se que esta prática ocorre porque, ao receber um aluno surdo, nem a escola nem os profissionais que nela atuam estão aptos para lidar com a educação dos alunos surdos, atribuindo a eles, muitas vezes, a obrigação de se adequarem a um processo educativo que não lhes proporciona possibilidade de aprendizagem. A entrada do PI em sala de aula, profissional que, potencialmente, domina a Libras, e por se acreditar que a língua, como instrumento, é suficiente para a aprendizagem dos alunos, promove, no professor regente o sentimento de não ser mais o responsável pelos processos educacionais dos estudantes surdos, atribuindo, desse modo, ao PI, o lugar de professor dos surdos. Cinde-se assim a importância ressaltada por Paro (2013, p.195): “da construção de uma prática educativa fundamentada no trabalho coletivo entendido do ponto de vista da cooperação entre os sujeitos envolvidos no processo de educação” (PARO, 2013, p. 195).

O fato de não haver a construção de um trabalho coletivo entre professor regente e PI, segunda incoerência destacada por Santos (2013), dá a entender que com a separação de responsabilidades (professor regente pelos alunos ouvintes e PI pelos alunos surdos), o planejamento educacional torna-se algo a ser pensado por cada um dos profissionais, como se surdos e ouvintes não compartilhassem do mesmo espaço sala e, portanto, dos mesmos direitos e das mesmas possibilidades de desenvolvimento escolar. Segundo Paro (2013), “a escola precisa colocar-se, portanto, como espaço possível dessa vivência coletiva, pois, como agência de socialização, não lhe é possível assumir passivamente o caráter reprodutivista que as classes dominantes lhe propõem” (p.185). Dessa forma, sem a perspectiva do trabalho distribuído, a escola acaba atendendo aos

objetivos dos grupos dominantes da sociedade, que visam criar uma educação que forma sujeitos acríticos e moldados ao atual sistema educacional, porque não ocorre na escola uma distribuição ampla da bagagem cultural produzida pela humanidade, isto é, o conhecimento; o que ocorre de fato é a divisão das pessoas estabelecendo uma relação de poder no âmbito profissional.

Ainda com base nas observações de Santos (2013), torna-se possível dizer que o trabalho do PI se mostra por vezes solitário e distanciado do coletivo da escola por falta da colaboração dos demais professores, quando é obrigado a exercer uma função muito além da sua atividade principal, que é a de ser mediador das relações discursivas, tanto em língua de sinais quanto na língua portuguesa, organizando as interações que ocorrem entre alunos surdos e os sujeitos ouvintes, ao construir sentidos aos enunciados produzidos no espaço escolar.

Soma-se a isto o fato do PI, como exposto no capítulo I, estar classificado em uma categoria profissional inferior em relação aos professores com cargo efetivo, o que leva sua função ser inferiorizada e desconsiderada nas práticas escolares, quando, por exemplo, não é proporcionado a essa classe trabalhadora a oportunidade de participação do planejamento pedagógico e das reuniões coletivas existentes entre professores e direção/coordenação da escola, espaços em que são tomadas as decisões sobre o processo de ensino.

Desta forma, por meio das medidas tomadas por parte das Resoluções do Estado de São Paulo que tratam das condições de trabalho do PI, busca-se a implementação de estratégias de auxílio ao aluno surdo por meio da disponibilização de um profissional que fará, potencialmente, o acompanhamento do estudante, durante seu processo educacional, em Libras. Desse modo, se o aluno surdo não atingir um bom resultado no processo educacional e/ou não se adaptar as metodologias pensadas para os ouvintes, fica firmada a concepção de que foi feito o melhor, bem como de ter sido cumprido o que a legislação determina. Ignoram-se, por sua vez, as precárias condições educacionais oferecidas aos surdos bem como as de trabalho do PI, eximindo gestores e demais profissionais que constituem o coletivo da escola da responsabilidade pela educação dos alunos surdos.

As discussões realizadas neste texto permitem, portanto, afirmar que as decisões educacionais na esfera estadual paulista, ao desconsiderar as particularidades linguísticas e socioculturais do aluno surdo, tem desrespeitado os fundamentos teórico-práticos implicados em sua educação. Uma mudança desta realidade só poderá ser

implementada quando as concepções que embasam a educação de surdos no estado tornarem-se efetivas em termos de políticas públicas, em especial, no que diz respeito:

- a) ao disposto no Decreto Federal nº 5.625/05, que assegura uma sólida formação do profissional PI quanto ao domínio da Libras e quanto à práticas de tradução e de interpretação, da mesma forma como é esperado e realizado, atualmente, com os TILS;
- b) à discussão sobre o papel deste profissional nos espaços escolares; e c) à criação de cargo efetivo para professores interlocutores, por meio de concurso público, o que implicará também na valoração deste profissional.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do trabalho de campo realizado para esta pesquisa, que teve como objetivos compreender como o profissional professor interlocutor é concebido pelas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos.

Ao se considerar que a pesquisa em Ciências Humanas pressupõe relação entre sujeitos/discursos, assume-se, nesta pesquisa, em consonância com o princípio dialógico constitutivo do humano, que o objeto deste trabalho é o homem em sua especificidade (BAKHTIN, 1997). Por este motivo, a pesquisa em Ciências Humanas não tem o propósito de contemplar um objeto silencioso ou um evento natural, característica esta das ciências exatas ou naturais. Estuda-se sujeitos e suas vozes, sua relação com outros sujeitos, por meio de uma dialogicidade que envolve linguagem e cultura, discurso/texto e contexto no qual foi produzido, “a complexa interdependência que se estabelece entre o texto, objeto de análise e de reflexão, e o contexto que o elabora e o envolve através do qual se realiza o pensamento do sujeito” (BAKHTIN, 1997, p.333).

Neste sentido, pode-se dizer, em consonância com Freitas (2003), que em uma pesquisa qualitativa em Ciências Humanas.

- A fonte de dados é o texto (contexto) no qual o acontecimento emerge, focalizando o particular enquanto instância de uma totalidade social. Procura-se, portanto, compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto.
- As questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas vai-se ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento.
- O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (p.28-29).

Nessa relação, ainda de acordo com Freitas (2003), cabe ao pesquisador compreender aqueles que participam da pesquisa, como *sujeitos* possuidores de uma voz reveladora e, portanto, coparticipantes do processo de pesquisa. A pesquisa assim pensada, por conseguinte, deve ser compreendida como sendo construída pela linguagem, ou seja, pelo diálogo entre pesquisador – pesquisado(s). Implica, desse modo, na compreensão da existência de dois ou mais sujeitos, logo de duas ou mais consciências; e na corrente de comunicação estabelecida entre sujeitos, torna-se possível a construção de sentidos.

Com base nessa perspectiva, elegemos a entrevista como instrumento metodológico para o campo da pesquisa, por compreender que a interação verbal estabelecida entre entrevistador – entrevistado é essencial para a compreensão das singularidades dos participantes da pesquisa em sua relação com o contexto histórico-social em que estes se situam.

Para construção deste capítulo, inicialmente, será abordada a maneira pela qual se compreendeu a entrevista coletiva realizada para a coleta de dados e caracterizados o contexto de pesquisa e os sujeitos participantes. Posteriormente, serão descritos os procedimentos de análise dos dados.

III.1 Procedimentos de coleta dos dados

A fim de alcançar os objetivos desta pesquisa, escolheu-se a entrevista coletiva como instrumento de coleta de dados. Para seu desenvolvimento, a pesquisadora realizou um roteiro de entrevista que a auxiliou na manutenção, no decorrer do processo, do tema do estudo (Anexo A).

Esta entrevista foi constituída, coerente com a perspectiva teórica adotada, “como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com outras pessoas de seu ambiente” (FREITAS, 2003, p. 36). Pesquisador e pesquisados, nesse sentido, tornaram-se parceiros de uma experiência dialógica particular, “entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão” (FREITAS, 2003, p. 36), ao mesmo tempo em que ocuparam lugares e horizontes socioculturais diversos.

Para Kramer (2003), a realização de entrevistas coletivas permite observar as diferenças com relação à diversidade ideológica entre os entrevistados, uma vez que, durante o diálogo, as divergências sobre as experiências e a interpretação de diferentes

pontos de vista sobre as questões apresentadas acontecem com mais intensidade, tendo em vista que os participantes enunciam e refletem sobre os próprios enunciados. Nesse sentido, entende-se, que os objetivos das entrevistas coletivas se caracterizaram por buscar,

identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e pensarem criticamente sobre elas. (KRAMER, 2003, p. 67)

Assim sendo, durante a entrevista coletiva surgiram divergências sobre um determinado assunto, que puderam ser esclarecidas e colocadas em discussão pelos participantes. Entendeu-se ainda que esta modalidade de entrevista ajudou a pesquisadora a perceber possíveis conflitos e mediá-los sem que os entrevistados precisassem omitir suas ideias em seu posicionamento contrário àquele assunto. Neste sentido, Kramer (2003) esclarece que as entrevistas coletivas proporcionam, para todas as partes envolvidas, uma experiência de aprendizagem, sendo, portanto, uma importante ferramenta para alcançar os objetivos da pesquisa: “entrevistas coletivas podem clarificar aspectos obscuros colocando-os em discussão, iluminando, portanto, o objeto da pesquisa, o sujeito”, (p.66-67).

Durante a entrevista os enunciados foram se alternando na relação discursiva entre os sujeitos e o pesquisador, que quando fazia alguma indagação esperava uma resposta do entrevistado, que, do mesmo modo, também desejava, de alguma forma, uma resposta, fosse por meio de um enunciado ou de elementos não verbais, como gestos, expressões faciais e corporais. Neste diálogo, os participantes do evento discursivo construíam, em conjunto, sentidos àquilo que era dito, a partir das experiências vividas e dos contextos socioculturais particulares.

Desta maneira, pode-se dizer que pesquisador e entrevistado só conseguiram compreender os sentidos dos enunciados produzidos na participação ativa do momento da entrevista.

A compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é

uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 1997, p.291).

Neste processo, os entrevistados refletiam e se manifestavam quando confrontados com questões que nunca haviam discutido antes; do mesmo modo, o pesquisador, ao longo da entrevista, também se colocou em processo de aprendizagem e de mudança, ao pensar sobre determinadas indagações não previstas antecipadamente no roteiro elaborado.

Outro aspecto importante da entrevista coletiva foi a espontaneidade dos entrevistados, que interagiam e viam uns aos outros, fazendo perguntas e comentários sobre os enunciados em circulação naquele espaço; foi assim um momento de conhecimento compartilhado e confrontando, por meio do qual a diversidade pode ser percebida face a face (KRAMER, 2003). Nesse contexto, pesquisadora e entrevistados puderam trocar de lugar, ora perguntando, ora esclarecendo pontos não claros, fato que possibilitou a diminuição do poder hierárquico inerente à relação de pesquisa.

III.2 Contexto da pesquisa

Para a realização da entrevista, inicialmente foi solicitado, junto ao representante da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo responsável pelo município onde se localiza a escola, autorização para a realização da pesquisa. Este contato se deu no mês de novembro de 2014. Com a autorização em mãos, o projeto de pesquisa foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, processo nº CAAE 40616914.1.00005407, aprovado em 29 de julho 2015 (Anexo B).

No mês de outubro de 2015, novo contato foi realizado com a mesma Diretoria de Ensino, a fim de que fossem indicadas as escolas nas quais havia surdos matriculados no ensino médio/EJA, a fim de serem agendada as entrevistas. Em seguida, coube a esta pesquisadora realizar contato com a direção das escolas indicadas para apresentação do projeto de pesquisa, objetivando a obtenção do consentimento para a realização da investigação naqueles espaços.

Após obter esta autorização, esta pesquisadora entrou em contato por telefone diretamente com as Professoras Interlocutoras (PIs) que atuavam nas escolas indicadas, a fim de que fosse viabilizado contato com os alunos surdos e que eles manifestassem interesse em participar da pesquisa. Posteriormente, foi feito novo contato com as PIs para saber a resposta dos alunos. Todos aceitaram participar da pesquisa. Com a

resposta positiva dos alunos, foram agendados o dia e horário para realização da entrevista coletiva.

Foram indicadas três escolas estaduais como sendo aquelas que possuíam alunos surdos matriculados no ensino médio e na EJA. No entanto, a entrevista foi realizada apenas em uma escola, pois, devido aos movimentos estudantis contra a reorganização das escolas estaduais, uma das escolas tinha sido ocupada pelos secundarista e, na outra, a direção não disponibilizou espaço para que a entrevista fosse realizada da forma como prevista, isto é somente com a presença da pesquisadora e dos entrevistados, sem a participação das PIs, professores e diretora da escola.

A escola onde foi realizada a entrevista possuía dez estudantes surdos matriculados no 1º e 2º anos do ensino médio, com idades que variavam entre 16 e 18 anos. Foram enviados por e-mail à PI responsável pelo contato com os alunos desta instituição, o respectivo Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que fossem entregues aos participantes da pesquisa e/ou seus responsáveis (Anexos C e D).

Vale ressaltar que o TALE foi uma exigência do Comitê de Ética quando da apreciação do projeto desta pesquisa, tendo como justificativa a possibilidade de haver, como participantes da pesquisa, adolescentes menores de idade, como foi o caso de um dos sujeitos.

Assentimento livre e esclarecido - anuência do participante da pesquisa, criança, adolescente ou legalmente incapaz, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação. Tais participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades (BRASIL,2012).

Os alunos solicitaram que a entrevista fosse realizada na própria escola a fim de que todos pudessem estar presentes. No entanto, em razão dos movimentos estudantis, dos dez alunos convidados para participar da entrevista, compareceram apenas dois: Davi e Nair¹⁰. Optou-se em realizar as entrevistas com esses alunos, no horário combinado: às 9h. A aluna Nair, por ser menor de idade, apresentou o Termo de

¹⁰ Todos os nomes mencionados neste capítulo são fictícios para evitar a identificação dos participantes da pesquisa.

Assentimento e Livre Esclarecimento (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entregues previamente para autorização de seu responsável.

Ao aluno Davi foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e assinatura. A fim de assegurar o entendimento do documento que seria por ele assinado, este foi traduzido para Libras por uma das seis PIs que atuavam na escola. Após o esclarecimento de possíveis dúvidas e a obtenção do aceite dos sujeitos da pesquisa, iniciou-se a entrevista, que teve duração de uma hora e quarenta minutos.

A entrevista foi realizada no dia 07.12.2015, em Libras, na própria escola, em uma sala de aula desativada, estando presente apenas esta pesquisadora e os entrevistados. Os dois alunos ficaram sentados lado a lado e a pesquisadora sentada de modo a formar um círculo. Para o registro da entrevista, ela foi videogravada.

III.3 Caracterização dos sujeitos

Davi tem 18 anos. Nasceu no Estado São Paulo. Perdeu a audição com 4 anos devido a hepatite tipo C. É o único surdo na sua família. Iniciou os estudos aos oito anos de idade, em uma escola para surdos na região da grande São Paulo, onde permaneceu até 2012. Atualmente cursa o 2º ano do ensino médio em uma escola estadual.

Nair tem 17 anos. Nasceu no Estado São Paulo. É surda congênita devido a rubéola materna durante a gestação. Nair possui um primo também surdo congênito. Iniciou os estudos com oito anos, em uma escola para surdos na região da grande São Paulo, onde permaneceu até o ano de 2013. Atualmente cursa o 2º ano do ensino médio, na escola estadual.

Ambos iniciaram seus estudos em uma escola para surdos que proporcionou a eles a apropriação da Libras desde o início do processo educacional. A mudança de contexto escolar (inclusão em sala com ouvintes), no início, causou-lhes estranhamento e insegurança, no que diz respeito à diferença linguística e ao modo de aprender, tendo em vista que na escola de surdos todos os conteúdos eram ministrados em Libras, diretamente pelos professores. A experiência por eles relatada refere-se, portanto, ao segundo ano em que vivenciam processos educacionais mediados por PIs.

III.4 Procedimentos de análise dos dados

Os dados foram organizados a partir dos diferentes momentos da entrevista e sofreram recortes em episódios considerados, pela pesquisadora, como sendo

significativos para este estudo. Pode-se dizer assim que todos os dados foram construídos no momento em que ocorreram as relações discursivas entre os sujeitos e, a partir deles, buscou-se traçar os processos que envolveram as relações interdiscursivas e intersubjetivas presentes na entrevista.

Para a análise, a pesquisadora assumiu uma posição *extraposta* àquela da pesquisadora interlocutora da entrevista. Ou seja, a pesquisadora presente na entrevista e a pesquisadora analista dos enunciados, “embora fisicamente a mesma pessoa, ocupa[ra]m um espaço e um tempo diferentes, e, portanto, desenvolve[ra]m visões dos eventos enunciativos de forma diversa (e por vezes também divergente)” (LODI, 2004, p.227). Desse modo, a compreensão das questões abordadas na entrevista pôde passar por uma crítica não realizada no momento da interação com os sujeitos surdos.

Pode-se dizer ainda que a análise realizada aproximou-se da análise microgenética, conforme discutida por Góes (2000).

Trata-se de uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos (p.9).

Esta análise permitiu o acompanhamento minucioso da formação de um processo reflexivo, dentro de um curto espaço de tempo, na medida em que a entrevista foi realizada em um único encontro e por um período inferior a 2h. No entanto, a atenção aos detalhes e às minúcias enunciativas permitiu observar transformações discursivas e, portanto, ideológicas possíveis pela relação interdiscursiva estabelecida entre todos os participantes da entrevista.

A interação que ocorreu entre pesquisadora e os participantes favoreceu, de forma positiva, uma importante experiência para todas as partes, conforme se verificou nas videogravações.

Vale ressaltar ainda que a pesquisadora e os entrevistados saíram da entrevista diferentes de como chegaram, em virtude das trocas que foram estabelecidas no decorrer da entrevista. Observou-se, a partir das análises, que algumas (in)certezas pressupostas pela pesquisadora foram dissipadas em função da postura assumida pelos entrevistados diante de questões tratadas por eles na entrevista. As trocas dialógicas estabelecidas entre pesquisadora e entrevistados, em uma língua diversa a da pesquisadora, possibilitou a ela repensar determinadas concepções e a quebra de alguns

paradigmas pré-concebidos sobre os sujeitos desta pesquisa, Ao mesmo tempo, percebeu-se que os entrevistados tiveram a oportunidade de refletir sobre fatos que talvez não tivessem ainda dado tanta importância até o momento da entrevista. Esta pesquisa possibilitou, portanto, uma experiência de aprendizagem recíproca.

Para a apresentação dos dados, os episódios selecionados foram traduzidos para a língua portuguesa, mesmo a entrevista tendo ocorrido em Libras. Para este processo teve-se a preocupação em não mascarar os processos sócio-ideológicos em jogo (dados os diferentes lugares sociais entre a pesquisadora e os alunos surdos), a fim de que os acentos apreciativos da pesquisadora, quando na tradução dos dados, não apagasse as vozes dos surdos.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão analisados e discutidos os dados obtidos na entrevista, buscando, por meio deles, revelar os pontos de vista dos entrevistados em relação ao Professor Interlocutor (PI).

No início da entrevista, a pesquisadora se apresentou aos entrevistados e explicou que a entrevista seria uma conversa informal, cujo objetivo era compreender a opinião deles sobre a função do PI. Solicitou, ainda, que eles se apresentassem e em seguida, foram abordadas questões sobre a maneira como ocorre a comunicação com a família, considerando que os entrevistados são filhos de pais ouvintes; sobre como foi o início do processo de escolarização e sobre como eles se sentiram ao deixarem a escola de surdos onde estudavam e mudarem para uma realidade inclusiva para realização do ensino médio.

Ao começarem a falar sobre os processos educacionais no novo espaço escolar, o primeiro ponto abordado por eles foi o estranhamento inicial por estarem, pela primeira, em um contexto escolar distinto ao que estavam acostumados: uma escola de ouvintes. Segundo os alunos, o estranhamento se materializou na não possibilidade de interações sociais com os colegas e com os professores, como pode ser observado nos seguintes enunciados de Davi e Nair.

Davi: *Quando eu terminei o ensino fundamental, fiquei feliz e mudei para esta escola. No começo fiquei com um pouco de medo, pensei no preconceito, tentei me acostumar, porque na escola bilíngue nós utilizamos Libras para nos comunicar, aqui é mais português e a escrita.*

Nair: *Na escola bilíngue todos os professores sabem Libras (...). Eu cheguei aqui na escola inclusiva. A inclusão! Nossa! Tudo muito diferente, não estava acostumada com grupo de ouvintes, estava acostumada com surdos; ouvintes são diferentes, ficam separados do grupo de surdos. Eu estava acostumada na escola bilíngue. Lá os surdos ficam todos juntos (...) Mas com o tempo, fui tentando ficar junto com os ouvintes, fazendo amigos, ensinando Libras para eles, eles foram aprendendo, e agora nós interagimos bem, nos comunicamos em Libras.*

Davi: *(Fica em silêncio em relação ao comentário de Nair)*

É possível perceber, pelos enunciados, que os alunos, ao saírem de uma escolarização na perspectiva bilíngue e migrarem para uma escola inclusiva, foram colocados frente a concepções de mundo e de ensino em um espaço em que sua língua não é compartilhada; um espaço bem diferente daquele que estavam acostumados no ensino fundamental. O fato de os colegas e professores ouvintes não partilharem a mesma língua que eles, impediu, pelo menos inicialmente, a possibilidade de trocas e de aprendizagem, uma vez que a convivência em grupo é importante no processo escolar, pois põe em circulação informações e conhecimentos que podem ser compartilhados por todos.

No entanto, com o passar do tempo, os alunos surdos tentaram uma aproximação com os colegas ouvintes, “ensinando sua língua”, na intenção de estabelecerem uma relação, uma possibilidade de diálogo, buscando, com esta prática, minimizar o estranhamento, o preconceito (mesmo que pressuposto) e o distanciamento inicial demonstrado pelos colegas ouvintes. Compreende-se por “ensinar a língua”, o ensino de sinais a fim de ser garantida a comunicação do cotidiano escolar entre colegas, processo tido como suficiente para Nair à medida que a aluna é também oralizada. Este enunciado, no entanto, foi silenciado por Davi, que não demonstrou um posicionamento claro sobre o processo exaltado pela amiga.

Pode-se dizer assim, que a fim de se adaptarem à nova realidade que passaram a vivenciar – estudar em um espaço pensado e organizado por e para ouvintes – coube a eles valerem-se da linguagem oral que desenvolveram no decorrer da vida, privando-se, portanto, de interações em Libras no espaço escolar. No entanto, mesmo esforçando-se para ser acolhida por todos na escola, Nair não percebe a mesma receptividade por parte dos professores:

Nair: Aqui eu observei cada professor. Por exemplo, na classe tem o grupo de surdos e de ouvintes, o professor da mais atenção para o grupo de ouvintes.

Esta percepção de Nair pode ser decorrente de diferentes fatores não excludentes, como por exemplo, a presença do professor interlocutor em sala de aula, que, por assumir as interações discursivas com os alunos, pode levar os docentes a eximirem-se de um contato maior com os surdos e/ou à falta de conhecimento dos professores sobre as especificidades destes alunos, que, no caso, tinham vivenciado processos interacionais professor - alunos de maior proximidade. Observa-se, portanto,

que estes e outros aspectos que poderiam ser inferidos a fim de se compreender o enunciado de Nair, é perpassado pelo fato de haver, entre alunos e professores ouvintes, o compartilhar de uma mesma língua e de uma cultura escolar distinta da que existe em uma escola de surdos.

Esta leitura pode ser corroborada com o destaque dado pela aluna a um professor, que por saber Libras, consegue uma maior aproximação com o grupo de surdos.

***Nair:** Só tem um professor que dá atenção para os surdos, porque ele sabe Libras (...) ele senta junto, conversa, pergunta se entendemos a aula (...) é o único que nos dá atenção.*

Saber Libras (ou saber sinais), sentar com os alunos surdos, buscar conversar com eles, saber sobre a compreensão que tiveram da aula, fez com que Nair se sentisse acolhida como aluna por, pelo menos, um professor. Infere-se, ainda, que por saber, mesmo que minimamente, a língua, este docente teria, potencialmente, condições de desenvolver a aula de forma que ela viesse a ser melhor compreendida pelos surdos; no entanto, não há dados que indiquem se esta prática ocorria efetivamente. Pelos enunciados, parece que apenas o fato de haver uma tentativa de aproximação com os alunos, pela língua, foi o suficiente para que Nair o colocasse em lugar de evidência se em comparação aos demais professores. E ao isolá-lo, positivamente, dos outros docentes, Nair deixou implícito a falta de conhecimento da e de interesse pela Libras pelos demais professores.

Os enunciados trazidos até este momento apontam, portanto, para uma problemática discutida, há muito, na literatura (SKLIAR, 1999, SÁ, 2010, 2011; DORZIAT, 2011; LODI, 2013, entre outros): a inclusão escolar de alunos surdos deve transcender ao convívio em sala de aula, à medida que o que diferencia surdos e ouvintes é a língua para as interações sociais e, logo, para os processos educacionais. A inclusão social de alunos surdos, se entendida como direito à educação e à oportunidades formativas em equidade aos ouvintes só poderá ser assegurada se nos espaços escolares a língua de interlocução entre alunos e entre alunos e professores for a Libras.

A não interação entre todos em sala de aula, por meio de uma língua compartilhada, além de tornar os conteúdos curriculares inacessíveis aos alunos,

também prejudica o processo de trabalho pedagógico, uma vez que a educação deve ser pensada como sendo uma relação entre pessoas, ou seja, uma relação social. Segundo Paro (1993), o educando tem uma participação ativa no processo de produção pedagógica na condição de sujeito, e não apenas como objeto de trabalho do professor; neste processo, o aluno figura como co-produtor dessa relação, quando sua personalidade é transformada pela apropriação de conhecimentos. Assim, podemos compreender que é a partir da interação social que o sujeito surdo participa de sua aprendizagem, e se não houver comunicação entre todos, alunos surdos e ouvintes e professores, a aprendizagem fica comprometida.

Embora as questões relativas à aprendizagem tenham sido pouco discutidas por Nair e Davi, destacam-se os seguintes enunciados relativos à disciplina de Química.

Davi: *Sim, outras disciplinas eu entendo, mas química, Nossa!*

Nair: *Eu odeio química, verdade. Parece que o professor não se preocupa com o surdo, sabe! Ele, professor, pensa que eu e ele (aponta para Davi) somos iguais aos ouvintes na escrita do português.*

Observa-se assim, que além de haver um distanciamento entre professores e alunos nos processos escolares que Davi e Nair passaram a vivenciar, há ainda a negligência, por alguns professores, da condição dos alunos surdos em sala de aula, principalmente na exigência em relação à língua portuguesa. No entanto, a questão linguística e a diferença no estabelecimento de relações tornam-se tão marcantes para ambos os alunos que não lhes ocorre que a dificuldade apresentada por eles pode ser também dos alunos ouvintes. Este fato permite questionar, assim, as relações interpessoais que Nair buscou pacificar logo no início da entrevista, pois se assim fosse, esta questão poderia ser também um tema de diálogo entre surdos e ouvintes.

Frente à impossibilidade de uma aprendizagem efetiva em sala de aula, Davi reclama a falta do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) como possível solução para este problema.

Davi: *Precisa da sala SAPE, para o surdo ter reforço à tarde. (...) aqui ainda não tem, só ano que vem.*

Nair: *Dentro da escola inclusiva precisa reforço, porque o surdo é mais atrasado para aprender, o ouvinte aprende mais rápido.*

O SAPE é um atendimento especializado para alunos com deficiência e para surdos oferecido pela rede estadual de ensino de São Paulo. Tem por objetivo melhorar a qualidade da oferta da educação especial, viabilizando-a por uma reorganização que, favorecendo a adoção de novas metodologias de trabalho, leve à inclusão do aluno em classes comuns do ensino regular.

Vale ressaltar que este serviço só é oferecido quando há comprovação de demanda, avaliada pedagogicamente, para o atendimento dos alunos nas salas de recurso, “mediante ações de apoio, complementação ou suplementação pedagógica” (SÃO PAULO, 2014, Artigo 3º, Inciso I). O atendimento deve ser prestado por um professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos e em período diverso daquele que o aluno frequenta na classe comum, na própria escola ou em outra unidade escolar. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos de acordo com as suas especificidades. Este atendimento segue, portanto, o previsto na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, denominado, pelos documentos legais do Governo Federal de Atendimento Educação Especializado (AEE).

No entanto, destaca-se que a proposta do SAPE, assim como a do AEE, é um atendimento que, no caso do surdo, deveria voltar-se para a complementação curricular, e não a um reforço escolar como solicitam Nair e Davi. Caberia, no caso, se a Resolução SE nº 61/2014 fosse cumprida, um professor do Atendimento Pedagógico Especializado (APE) na escola para o desenvolvimento de ações de “apoio técnico pedagógico ao professor da classe/aulas do ensino regular, indicando recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como estratégias metodológicas” (SÃO PAULO, 2014, Artigo 9º, Inciso VII).

Observa-se ainda que, com exceção do professor de Química citado pelos alunos (e embora Davi tenha dito compreender as demais disciplinas), Nair complementa o enunciado do amigo indicando ver-se mais atrasada se em comparação aos ouvintes no que se refere à aprendizagem. E ao fazê-lo, tanto Nair como Davi, centram os processos educacionais nas questões relacionadas à língua portuguesa, resgatando suas vivências na escola bilíngue.

Davi: *Na escola Bilíngue tem professor de Libras surdo, primeiro aprendi Libras L1, fui desenvolvendo depois aprendi português, adaptado com imagem (...) aqui é mais português, é melhor a escola Bilíngue.*

Nair: Aprender português aqui é diferente da escola Bilíngue, lá tem foto, imagem, papel com os verbos e palavras, é mais simples. Aqui! Mais forte o português, não conheço as palavras, aqui é difícil eu me esforço muito.

Pode-se notar que Davi, ao resgatar sua história escolar, relata que, inicialmente, sua aprendizagem na escola bilíngue deu-se a partir da Libras, entendida como sua primeira língua, processo que foi fundamental para o desenvolvimento da linguagem, por ter sido mediado por um sujeito falante da mesma língua, ou seja, um professor surdo. Os demais processos educacionais foram construídos nesta língua, por intermédio de professores bilíngues. No que se refere à língua portuguesa, segundo o aluno, a metodologia utilizada era adaptada aos surdos, havendo o uso de imagens. Enunciado muito próximo ao de Davi foi realizado por Nair, que o complementa, enunciando que, além das imagens, usava-se foto e listas de palavras e verbos. Para os dois alunos, o ensino da língua portuguesa na escola inclusiva faz com que suas aprendizagens tornem-se mais difíceis, visto que a metodologia utilizada é pensada para ouvintes.

Diante das observações feitas pelos alunos entrevistados, três aspectos importantes merecem reflexão. O primeiro diz respeito ao discurso bastante comum na área de que a educação de surdos deva partir de recursos visuais ao se considerar sua suposta condição de “ser visual”; isto é, tem-se a concepção de que o sujeito, por ser surdo, interage melhor com o sentido da visão e, por isso, sua educação deve ser pensada a partir do uso de imagens enquanto recursos didáticos visuais, como uma compensação à sua condição de não ouvir.

Essa concepção de o surdo ser visual foi desconstruída, no entanto, no estudo de Peluso e Lodi (2015). Para os autores essa perspectiva de visualidade banaliza o ensino do aluno surdo, quando as escolas bilíngues e/ou escolas inclusivas aplicam estratégias didáticas utilizando vários recursos visuais, transformando-a em um mecanismo compensatório à aprendizagem do aluno. Entender que as práticas pedagógicas para a educação desses sujeitos devem compensar um sentido pelo outro, é deixar de considerar o caráter verbal da Libras. Ou seja, para os autores, não é o surdo que é visual, mas sim a materialidade de sua língua. Nesse sentido, os professores de surdos devem estar conscientes da importância da Libras e de seu uso efetivo nos processos educacionais destes alunos.

O segundo aspecto a ser destacado, diz respeito à concepção de língua que perpassou, segundo Nair e Davi, os processos de ensino e de aprendizagem da língua

portuguesa. Infere-se, pelas enunciações dos estudantes, que a língua portuguesa não lhes foi apresentada de forma viva, por intermédio de práticas sociais nas quais a escrita se materializa em contextos e em seu uso concreto. O ensino de português a eles propiciado, longe de inserir os alunos a partir de práticas discursivas, foi-lhes apresentada de forma estática e ensinada de maneira mecânica, fato que inviabilizou a construção de conhecimentos que permitissem aos alunos terem menos dificuldades no processo inclusivo.

Esta forma de se compreender a educação dos surdos, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa foi denunciada por Góes (1996), quando a autora comentou a má qualidade de experiências escolares que tem sido oferecida aos surdos. Segundo a autora,

Análises de práticas correntes no trabalho pedagógico dessa área indicam que a história escolar do aluno tende a ser constituída por experiências bastante restritas, que configuram condições de produção de conhecimento pouco propícias ao domínio da língua portuguesa. Em geral, as aprendizagens são pobres e envolvem escasso uso efetivo da linguagem escrita, sobretudo nas séries iniciais (GOÉS, 1996, p.2)

Discussões próximas à realizada por Góes (1996) foi realizada por Lodi (2004) ao comentar as práticas de ensino para surdos. A autora, que analisou práticas de leitura realizadas por um grupo de surdos adultos, ressaltou que a leitura tem sido ensinada aos surdos, historicamente, por meio de atividades que visam dar centralidade à palavra, que isolada do contexto enunciativo, ganha um valor monossêmico. Esta maneira de se lidar com a língua, explicaria, portanto, o porquê Nair, ao ensinar sinais aos colegas ouvintes a fim de ser possível o estabelecimento de uma relação interpessoal também com eles, enuncia estar ensinando a língua.

Esperar-se-ia, entretanto, que, pelo menos, nas escolas bilíngues os professores ensinassem a língua portuguesa a partir da Libras. No entanto, os enunciados de Nair e Davi deixam entrever que, conforme discutiram Lodi, Harrison e Campos (2002), a Libras, embora aceita nos espaços escolares, ainda é vista como importante, apenas, para a troca de experiências e interação entre pares, e não como língua em uso para as práticas de ensino: ela “não é considerada como própria para o desenvolvimento e a apropriação dos conhecimentos veiculados social e culturalmente e nem tampouco para se ter acesso à língua portuguesa” (p.40).

Posicionamento próximo a este foi realizado por Quadros (2006), ao defender que todas as práticas em processos educacionais para surdos, devem ser construídas em Libras e pensadas a partir desta língua. A autora ainda adverte: “a ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados” (p.24). Assim, as metodologias de ensino da língua portuguesa devem distanciar-se, de forma significativa, daquela utilizada na educação de ouvintes. Entretanto, parece não ter sido este o caso.

Esta discussão remete ao terceiro ponto a ser abordado. Embora a literatura aponte para a ineficiência da inclusão de alunos surdos em salas de ouvintes ao se considerar que, neste espaço, nunca haverá práticas pensadas a partir da materialidade da Libras, os enunciados de Davi e Nair sugerem que, do mesmo modo, a escola bilíngue também não está preparando os alunos para os espaços “inclusivos” que, inevitavelmente, os surdos terão que passar, seja no ensino médio, seja na educação superior. E nestes níveis educacionais serão implicados ainda os TILS (educação superior) e/ou PI (na educação básica da rede estadual paulista).

Sobre este tema, Nair e Davi relataram que conhecem alunos surdos, de outras escolas públicas da região, que reclamam por não terem intérpretes; demonstram, em seus discursos, certa indignação, pois entendem que todos os alunos surdos, em escolas regulares (em oposição à bilíngue) devem ter um profissional PI para que seja possível o processo de ensino e aprendizagem. Os alunos tecem críticas aos gestores da Secretaria da Educação, que não proporcionam a estes alunos um ambiente de igualdade de condições, posicionando-se em relação aos direitos adquiridos pelos surdos com a publicação de Decreto nº 5.626/05.

Nair: *Eles falam que falta intérprete (...) falam que é muito ruim estudar na escola inclusiva, o diretor e a Secretaria parece que não se importam, como se o problema fosse do surdo (...). Eu não concordo. Fico nervosa porque eles dizem não ter intérprete.*

Davi: *O Decreto 5626 de 2005 fala da acessibilidade na educação do surdo. A lei é certa, mas se a lei não for respeitada, pode B.O, processo no Ministério Público. Precisa ir direto lá.*

Davi faz referência ao referido Decreto uma vez que é essa legislação que dispõe sobre o direito dos surdos à educação bilíngue, assim como da presença de tradutores e

intérpretes de Libras nos espaços escolares. A função deste profissional nas escolas é viabilizar, ao aluno surdo, o acesso aos conteúdos curriculares, sua participação em todas as atividades didático-pedagógicas, atuando como apoio à acessibilidade aos serviços e às demais atividades realizadas na instituição de ensino. No entanto, nada é dito, neste documento, sobre as punições cabíveis no caso da não disponibilização do profissional.

Davi, por sua vez, mostra conhecer o caminho a ser trilhado no caso de descumprimento legal: cabe denuncia ao Ministério Público, para que seja coercitivamente garantido o direito do aluno surdo. Demonstra assim ter tido oportunidade, em suas relações sociais, de uma formação que lhe deu consciência de seus direitos, do que fazer para que eles sejam assegurados, logo uma formação política (mesmo que ainda em construção).

Entretanto, infelizmente, esta não é a realidade de muitos alunos surdos, que seguem uma escolarização sem a presença do PI, conforme pode ser visto no enunciado de Nair, e nada fazem para reverter esta situação, possivelmente, por desconhecimento. Nair, assim como Davi, demonstra ter conhecimentos sobre os processos implicados na rede estadual de ensino, isto é, que cabe a escola, na pessoa de seu gestor, quando houver demanda de alunos surdos regularmente matriculados, usuários ou não da Libras, informar a respectiva Diretoria de Ensino sobre a necessidade de contratação do PI para assegurar o atendimento adequado a este aluno. E denuncia o descaso dos gestores e da própria Secretaria Estadual de Educação em relação a esta realidade.

Observa-se assim, pelos discursos dos estudantes, que o contexto ideológico que perpassou o início de sua formação escolar contribuiu para que eles tivessem um olhar crítico frente às políticas federal e paulista de educação, e sobre a obrigatoriedade de se ter um TILS ou PI no espaço escolar. E coerentes com a pouca clareza sobre o papel do PI presentes nas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, conforme discutido no capítulo I, é possível perceber que, em alguns momentos, a função do PI é confundida com a do professor.

Na tentativa de melhor entender a compreensão da atividade deste profissional pelos alunos, a pesquisadora questionou-os sobre como significam a função do PI e do TILS. Para este questionamento, utilizou, como estratégia enunciativa, o sinal de professor e a datilologia da palavra interlocutor; em seguida, Davi atribuiu o sinal para o PI, e a partir deste momento os participantes passaram a diferenciar os sinais para ambos os profissionais.

P: *Para vocês, há diferença entre a função do PI e do TILS?*

Davi: *São diferentes. O PI significa um trabalho específico. O TILS significa um profissional que pode trabalhar na empresa, hospital, na área jurídica etc. O professor interlocutor tem salário menor e o TILS tem salário maior. São profissionais iguais, mas o TILS tem outra função, própria, de interpretação, mas na educação ele é professor interlocutor.*

Nair: *Eu concordo com ele (aponta para Davi), mas o PI faz desenhos, usa imagem para explicar porque o surdo é visual, o PI é professor também porque ele ajuda o surdo...*

Davi: *(interrompe a fala de Nair). Ela falou (aponta para a pesquisadora) se o PI e o TILS são diferentes... o PI tem formação em pedagogia igual ao professor. Exemplo o TILS não tem formação em pedagogia...*

Nesta parte da entrevista fica evidente que as significações atribuídas por Nair ao termo “professor interlocutor” indicaram algumas incertezas. Diante da relação estabelecida por Davi entre o PI e a educação, a qual ela mostrou concordância, Nair atribuiu ao PI a função de professor, e passou a descrever algumas estratégias utilizadas pelo profissional no cotidiano escolar como apoio para os alunos compreenderem os conteúdos, práticas estas que se assemelham, de forma significativa, àquelas descritas para o ensino da língua portuguesa na escola bilíngue em que cursaram o ensino fundamental: “faz desenhos, usa imagem para explicar porque o surdo é visual”. Nesse sentido, torna-se coerente atribuir ao PI a função de professor. Entretanto, não se pode negar também que nas diferentes Resoluções do Estado, não fica explícito se não é esse também o papel esperado pela Secretaria de Educação paulista, que por anos não apresentou uma definição clara sobre a função que este profissional deveria desempenhar nos espaços escolares, o que veio a acontecer, apenas, em 2016.

Leitura diferente foi realizada, inicialmente, por Davi, quando ele enunciou suas percepções a respeito do PI e do TILS, diferenciando ambos os profissionais pela especificidade do trabalho, pelo local de atuação, pelo salário e pela formação. E ao mesmo tempo em que procurou argumentos para esta diferenciação, Davi acabou por aproximá-los em que termos de função: “[eles] são profissionais iguais”. No entanto, ao tentar esclarecer Nair sobre a pergunta realizada pela pesquisadora, Davi afirmou que a formação do PI pode ser igualada aos dos professores, não deixando claro, em seu enunciado, quais as implicações do PI ser pedagogo e atuar nos anos finais do ensino fundamental e médio (níveis de escolarização que diferem daquele em que ele se formou).

Para uma maior discussão sobre a comparação realizada por Davi quanto às funções e formação dos profissionais, serão retomadas as contribuições de Paro (1993, 2012 e 2013a), discutidas no segundo capítulo deste estudo, a respeito dos aspectos sociais do trabalho do PI no coletivo da escola, uma vez que a realidade concreta da função deste profissional, atualmente, mostra-se definida de maneira explícita no documento legal que norteia sua atuação.

Para a Resolução SE nº 8/16, este profissional tem a “função de intérprete, a alunos com deficiência auditiva e surdos, em sala de aula e em todos os espaços de aprendizagem em que se desenvolvem atividades escolares” (SÃO PAULO, 2016); porém, a atividade do PI desloca-se para função educacional na medida em que o processo de aprendizagem dos alunos surdos começa a exigir novas ações desses profissionais, como por exemplo, as estratégias desenvolvidas para compreensão do conteúdo da aula, exemplificado nas falas de Nair. Compreende-se, portanto, que o caráter social da atividade do PI como professor, decorre da formação exigida para a contratação, dos discursos oficiais contidos nas Resoluções de 2009 a 2016, do senso comum e também de como este profissional pode vir a significar sua própria atuação.

De acordo com Paro (2013a), a atuação educativa, para além dos aspectos pedagógicos, deve ser pensada também como processo de trabalho, pois o trabalho em sentido amplo é uma atividade social, uma vez que é distribuído entre diferentes sujeitos da sociedade. O trabalho para Marx (2013), na sociedade capitalista, é uma atividade do homem orientada a um determinado fim, que não se resume apenas à produção econômica; ela estende-se, do mesmo modo, a toda e qualquer atividade laboral, seja ela uma produção material ou imaterial.

Ainda segundo Paro (2013a), a abstração de trabalho geral tratado por Marx, pode ser aplicada ao processo educativo, desde que não se abandone as especificidades pedagógicas. Para refletir sobre a educação como processo de trabalho, o autor trouxe os conceitos dos elementos contidos nos meios da produção capitalista para educação. Em tal perspectiva, verificou-se que os meios de produção na educação são tudo aquilo que se utiliza para tornar o aluno um sujeito educado, por meio do trabalho educativo, e a força de trabalho do trabalhador pedagógico, o dispêndio de sua energia física e/ou intelectual aplicada ao processo. Neste contexto, sua produção é considerada imaterial e esses elementos estão subdivididos em objeto de trabalho (aluno) e instrumento de trabalho, ou seja, todo recurso que se insere entre o trabalhador pedagógico e o educando, usado para realizar o produto final que é educar os sujeitos. No entanto,

conforme exposto antes, não se defende, nesta dissertação, que a participação do PI, nesta produção, possa ser comparada à de instrumento de trabalho.

Partindo-se deste ponto de vista, quando Davi e Nair questionam e criticam as condições de sua educação, no fundo estão apenas exigindo que o sistema educacional cumpra o seu papel, isto é, que seja produtivo, ou como exposto por Paro (1993, p.962), “diferentemente do que acredita a pedagogia tradicional, boa escola não é a que dá boas aulas, mas aquela que forma bons cidadãos”. Neste sentido, pode-se considerar a atuação de várias forças de trabalho, dos profissionais da educação nas práticas que devem levar o aluno a aprender e a do aluno em utiliza-las para se educar.

No processo educativo do aluno surdo onde se insere o PI, quem comanda a produção pedagógica é a Secretaria de Educação, e ainda que este trabalhador venda a sua força de trabalho para o Estado, transformando-se em mais um trabalhador pedagógico a fazer parte do trabalho coletivo da escola pública, seu compromisso não é o gerar lucro, sua função é tornar acessível os conteúdos ministrados pelos professores regentes e mediar a comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes no espaço escolar. Sua atuação neste contexto decorre de ações que possibilitem a transformação do seu objeto de trabalho, o aluno, que diferente de como ocorre na produção capitalista, não se deixa modificar passivamente em um produto, já que ele tem uma participação ativa como sujeito neste processo, intervindo na construção do seu aprendizado.

Além disso, o diálogo que se estabelece entre o PI e todos os sujeitos da escola influencia sua situação enquanto profissional, uma vez que ele precisa enfrentar uma série de adversidades para que seu trabalho se efetive de fato.

Observa-se ainda, que no discurso Davi, estão presentes duas grandes problemáticas sobre a diferença na atuação dos profissionais PI e do TILS, no que diz respeito às questões trabalhistas. Em primeiro lugar, a forma social de trabalho que os alunos atribuíram a cada profissional. Neste momento da análise, o estudo de Paro (2012) corrobora, novamente, para tratarmos da distinção da atuação destes profissionais, uma vez que o TILS, na visão dos entrevistados, figura como um trabalhador comum inserido no contexto da sociedade capitalista, com todos os elementos dos meios de produção determinados por Marx (2013). Já o PI encontra-se inserido apenas no contexto escolar e, como já vimos nesta pesquisa, de acordo com Paro (2013a), os elementos dos meios de produção no processo educativo são diferentes em virtude das especificidades da educação escolar.

É de conhecimento que alunos surdos matriculados na escolar regular devem ser acompanhados, em seu processo de aprendizagem, por um TILS, porém a forma de admissão deste trabalhador é diversificada, a depender dos sistemas de ensino. No contexto da rede estadual de ensino paulista, para a contratação deste profissional, foi idealizada a figura do PI, ao qual, implicitamente, foi vinculada a função educacional.

Diferente do PI, o TILS pode atuar profissionalmente como trabalhador pedagógico e como trabalhador comum, entretanto nos parece que, no contexto escolar, ele tem (e terá) mais vantagens em relação ao PI, a começar pela formação que passará a ser exigida para sua atuação a partir do ano de 2019, pois para atuar nos cursos de graduação e pós-graduação, o profissional deverá possuir nível superior. Esta mesma formação já foi prevista pelo Decreto Federal nº 5.626/05, que, apesar de dispor sobre uma formação prioritária em Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras – língua portuguesa, reconheceu que

o professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras – língua portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras – língua portuguesa, cuja função é distinta da função de professor regente (BRASIL, 2005, Artigo 14, §2º)

É possível perceber que, neste Decreto, a formação pedagógica para atuação do TILS, na educação básica, é uma possibilidade, mas não uma exigência, conforme suscitado por Davi. O mesmo é previsto na Lei Brasileira de Inclusão, que dispõe que, no caso do TILS que atua na educação básica, será exigido apenas ensino médio completo e certificado de proficiência em Libras (BRASIL, 2015), contrariando as Resoluções do Estado de São Paulo que exige formação em Educação para a contratação dos PIs.

Independente da diferenciação em termos formativos que passará a ser exigida, a partir de 2019, na legislação federal, para o TILS atuar na educação básica e na superior, atualmente, sua presença é obrigatória na esfera educacional e seu contrato assegurado por meio de concurso público, já que houve a criação de um cargo específico para o TILS. Soma-se a isso que a função do profissional foi explicitamente definida nas políticas federais – ser tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, cuja função é diferente daquela desempenhada pelo professor regente – fato que ainda não ocorreu na esfera estadual paulista.

Percebe-se também, na fala do entrevistado, que quando este profissional atua como trabalhador comum lhe é atribuído status de maior valoração profissional, pois tem possibilidades de auferir salários maiores, visto que pode atuar em qualquer segmento social para exercer essa função. Entende-se, em consonância com Paro (1993), que neste caso, o TILS pode alienar sua força de trabalho nos mais variados contextos de prestígio social, muitas vezes acessado por uma minoria privilegiada, gerando lucro para o capitalista que detém a propriedade privada da sua produção, ainda que essa produção seja imaterial. Seu interesse único é o recebimento de um pagamento; não cria nenhuma relação afetiva com seu objeto de trabalho; e tem, como qualquer trabalhador, preocupação com a qualidade de sua produção, mas essa fica restrita a seu contrato de trabalho, podendo produzir mais e com mais qualidade a depender do salário.

Esta mesma condição de trabalho não é permitida ao PI, pois para atuar na esfera estadual paulista, deve ser cumprida a exigência primeira – ter formação superior. Possivelmente, como professor e atuando na esfera escolar, o PI acaba por desenvolver práticas que levam os alunos a atribuírem, como uma das funções a ser realizada por ele, a de ensino, como pode ser observado nos enunciados de Nair e Davi. No entanto, não se pode negar que este foi também, por muitos anos, o discurso oficial paulista, que ao não definir claramente as atribuições deste profissional por aproximadamente oito anos, permitiu que houvesse uma cristalização discursiva, logo ideológica no contexto educacional, de que o PI é o responsável pela aprendizagem dos alunos surdos, contribuindo assim para que se mantenha a compreensão de seu papel como professor.

Acrescenta-se a esta diferenciação de função, pelo menos pressuposta, que seu ingresso na rede estadual ocorre a partir de cadastro emergencial de atribuição de classes e aulas e seu contrato de trabalho é temporário, conforme discutido no capítulo I. A manutenção desta condição de trabalho é justificada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, com a alegação de que não há demanda suficiente para a criação do cargo, pois o número de alunos surdos matriculados na rede estadual paulista é pouco significativo, argumento este que vai de encontro aos enunciados de Nair e Davi. Esta condição de trabalho, por sua vez, acaba por causar um extenso rodizio de PIs nas unidades escolares, que influencia, de maneira negativa, os processos de aprendizagem dos alunos, como pode ser observado nos enunciados abaixo.

Davi: Aqui o contrato do intérprete, por exemplo, depois de dois anos, ele fica afastado 200 dias. O contrato próprio com o Estado de São Paulo é de dois anos... Verdade... minha opinião duzentos dias é ruim, porque esperamos muito...

Nair: Esperamos muito, o surdo precisa de intérprete, o intérprete chega aqui mais ou menos no final do semestre, é ruim.

Davi: A Diretoria de ensino não está nem aí, lá a organização precisa mudar, entendeu? Precisa mudar sim, porque tem Lei.

Pode-se observar, portanto, o posicionamento crítico dos entrevistados em relação ao contrato de trabalho do PI. Para os alunos, quando o profissional é obrigado a se afastar devido ao término de seu contrato de trabalho, eles são impedidos de continuar com o apoio do mesmo ou de outro profissional para seu processo de aprendizagem, na medida em que o processo de substituição é demorado, o que lhes causa prejuízo ao acesso às informações veiculadas em sala de aula. Davi reage ainda, afirmando haver descaso por parte da Diretoria de ensino que não se organiza para repor o profissional com tem hábil para a continuidade dos estudos dos alunos surdos. A espera é longa, e conforme enunciado por Nair, ela por durar meses.

Importante esclarecer que houve, no que diz respeito ao prazo do contrato de trabalho temporário dos PIs, uma alteração na legislação paulista. Por meio do Decreto nº 62.031/2016, estes foram alterados de dois para três anos e a carência de 200 para 180 dias, período no qual os contratados devem aguardar para firmar novo contrato com o Estado. Como a entrevista com os participantes aconteceu no mês de dezembro de 2015, justifica-se a razão pela qual Davi menciona os prazos de dois anos para o tempo de contrato e duzentos dias de carência, pois à época da entrevista eram esses prazos que vigoravam.

Esta admissão temporária tem causado ainda outras precariedades, que tem implicações diretas no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos surdos. Uma delas é o grande número de profissionais que atuam sem a qualificação esperada para exercer a função, pois, quando da seleção destes profissionais, emprega-se a mesma forma de avaliação para todos os professores contratados temporariamente, classificados e nomeados como categoria “O”, categoria na qual também se insere o PI. A prova prática, que poderia ser o diferencial, ganha, neste processo, natureza classificatória, não se avalia o conhecimento da Libras (muito em função da carga horária exigida para os estudos nesta língua) e nem de outros conhecimentos pertinentes à educação do aluno surdo.

Sobre o pouco conhecimento de Libras e, portanto, falta de fluência na língua demonstrada pelos profissionais PIs, Nair e Davi se posicionam da seguinte forma:

Nair: *Não pode aprender só Libras (...) não é fazer um curso de Libras, ter o certificado e pensar que já é intérprete. Não pode qualquer formação. O intérprete tem apenas um certificado de curso de Libras e acha que já está bom para estar aqui na escola. Chega aqui, ele é fraco. Nós surdos, nos sentimos angustiados quando o intérprete é fraco. Não pode, é impossível explicar todas as matérias, português, matemática... várias coisas.*

Davi: *Minha opinião. A maioria dos intérpretes não sabem Libras (...)*

Nair: *Se o intérprete for forte, fluente ele nos ensina, nós aprendemos e nós nos desenvolvemos. Exemplo: faculdade, como eu vou para a faculdade? Lá no ensino superior vai ser pior que aqui. Então o intérprete precisa ser fluente em Libras, entendeu? Porque o surdo no futuro quer fazer uma faculdade. Eu quero fazer faculdade de psicologia. Eu quero ser psicóloga profissional. Então lá na escola o intérprete precisa ser fluente, ele não pode ser fraco, senão eu não aprendo, fico pior.*

Ao se resgatar os requisitos referentes à formação do PI solicitados para sua contratação, como já evidenciado neste estudo, é possível compreender, claramente alguns enunciados de Nair e Davi, apresentados no decorrer desta análise, como por exemplo, o realizado sobre o descaso com que a diretoria de ensino e a direção da escola têm tratado as questões educacionais dos surdos; e sobre o discurso histórico, que permanece no senso comum, de que as dificuldades de aprendizagem que os surdos apresentam são decorrentes do fato de eles não ouvirem, ou seja, a culpa recai sobre os alunos surdos. Não há, portanto, reflexão de que o que falta a estes alunos são professores (ou um TILS/PI) que saibam, realmente, a Libras. Mas como afirma Davi: “a maioria dos intérpretes não sabem Libras”.

Como discutido anteriormente, não há ainda, na discriminação da formação do PI nas Resoluções paulistas, nenhuma indicação de que o profissional deva compreender as especificidades socioculturais e linguísticas dos surdos no espaço escola; dá-se prioridade para profissionais com formação na área de Educação ou em um curso tecnólogo de nível superior, sem se importar com os conhecimentos propiciados por estes cursos sobre a educação de surdos. No que diz respeito à Libras, não há uma preocupação com a formação e proficiência na língua necessária para a prática do PI; exige-se apenas que o “título” apresentado para comprovação da qualificação/habilitação seja de 120 horas, com aprendizagem realizada em qualquer curso, e em algumas situações esta carga horária por vir a ser apenas de 30 horas.

Acrescenta-se ainda a possibilidade de aceitar títulos exigidos para admissão de professores que irão atuar nas salas de recurso e/ou exigência de curso que não contempla a formação de intérprete, como é o caso da Licenciatura em Letras-Libras, curso que se volta para formação de professores de Libras.

De acordo com Lacerda (2010), um aspecto importante que deve ser destacado na formação do PI, diz respeito às questões referentes à educação escolar, à medida que o profissional irá atuar nesta esfera. Assim, conhecimentos sobre as concepções de educação inclusiva e de educação bilíngue para surdos poderão colaborar para a efetivação de uma educação com maior qualidade aos surdos e, neste caso, um PI bem formado, poderá colaborar para uma transformação do espaço escolar.

Reitera-se assim, a compreensão de que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo desconhece ou ignora o fato da Libras ser uma língua, bem como a complexidade que envolve as práticas de tradução e interpretação. Cumpre-se o que é determinado por lei, sob pena de ações civis públicas, que onerariam os cofres públicos para contratação de professores interlocutores a fim de suprir as necessidades de alunos surdos matriculados nas escolas estaduais, pelo prazo de no máximo 15 dias, sob pena de desobediência.

Entretanto, apesar da importância do domínio da Libras (caso contrário não haveria prática), deve-se reconhecer que para exercer esta função com excelência e ser um bom PI não basta apenas saber a língua, existem outros saberes envolvidos para esta função. Segundo Belém (2010), a habilidade de um TILS, que aqui será compreendido como PI, é individual e única, dados seus conhecimentos, história, sua forma particular de significar o mundo. Estes aspectos terão implicações no próprio processo de construir conceitos, determinando diferentes modos de interpretar. Para desempenhar seu ofício, o conhecimento do PI não pode ser pautado apenas pela fluência na língua de sinais; seus conhecimentos devem ser amplos “para que possa buscar os sentidos pretendidos por aquele que enuncia e os modos de dizer este mesmo sentido na língua que tem por tarefa alcançar” (LACERDA, 2010, p. 147).

Nesta mesma direção, Almeida e Lodi (2014) alertam para o fato de que além do conhecimento e fluência das línguas envolvidas no ato interpretativo, outros conhecimentos se tornam fundamentais para sua atuação.

Atuar na área da tradução e interpretação implica na necessidade de formação, pois muitos conhecimentos são postos em jogo quando se

pensa em traduzir e em interpretar. Entendemos, no entanto, que esse processo formativo não pode ser restrito, somente, ao plano teórico e nem apenas ao ensino das línguas: formar tradutores e intérpretes deve pressupor também o desenvolvimento de práticas que visem a construção de sentidos. Compreendemos desse modo, que cursos voltados à formação de profissionais da tradução e interpretação devem possibilitar aos alunos a reflexão teórica sobre sua prática da mesma forma que, quando em atividades práticas, eles venham reconhecer a teoria que subjaz o processo interpretativo (p.114).

E para o desenvolvimento deste processo formativo, as autoras complementam que o ideal é haver a participação de professores ouvintes e surdos bilíngues, atuando concomitantemente.

Esta parceria possibilita que os sentidos dos discursos sejam construídos em ambas as línguas, por meio do desenvolvimento de atividades que levem a todos os envolvidos, professores e alunos, a uma análise metalinguística das enunciações, refletindo sobre os sentidos dos enunciados em uma língua, para determinar que sentidos equivalentes sejam garantidos na outra (ALMEIDA; LODI, 2014, p.114)

Para Lacerda (2010), a interpretação oriunda do trabalho do PI deve considerar ainda os diferentes usos da linguagem que ocorrem nas interações entre os sujeitos nos espaços da escola e no seu conhecimento de mundo, o que contribui muito para a compreensão dos enunciados a serem interpretados. E ao advogar a respeito da formação do profissional, a autora elenca alguns aspectos que não podem ser desconsiderados:

Conhecimento aprofundado das línguas envolvidas nos processos tradutórios para além de seus aspectos linguísticos e/ou gramaticais, domínio de diversas formas de dizer em cada um das línguas considerando a pluralidade de contextos e de sentidos possíveis, fidelidade aos sentidos e aos modos de enunciar-los em cada uma das línguas. Trata-se de aspectos que serão facilmente construídos apenas pela atuação prática, necessitando de reflexão teórica e possibilidades de experiências que favoreçam que tais aspectos sejam apreendidos por aqueles que pretendem atuar como TILS (LACERDA, 2010, p.148)

A autora salienta ainda a importância de o profissional compreender as particularidades dos níveis de ensino e as características da faixa etária dos alunos. Estes conhecimentos são de extrema importância para o PI, tendo em vista que ele atua em um espaço extremamente complexo e heterogêneo, que envolve diferentes formas de

dizer, em razão das características da Libras utilizadas por criança, jovens e adultos, fatores que implicam diretamente nas interações discursivas desses alunos e no seu processo de aprendizagem.

Acrescenta-se ainda sobre o descaso demonstrado pela Secretaria de Educação no que diz respeito à contratação do PI, sua formação e sua substituição, outro ponto elencado por Davi de forma bastante pertinente.

Davi: *Minha opinião a política do MEC fala que o deficiente pode passar, passar a vontade... é errado. Exemplo o surdo não sabe Libras, como ele vai saber comunicação como? (...) A Política fala que pode passar o surdo que não sabe Libras, porque ele está atrasado cronologicamente. Minha opinião idade não é importante...*

Nair: *(interrompe a fala de Davi). O importante é aprender.*

Embora o enunciado de Davi faça referência ao MEC ao tratar da progressão continuada, reconhece-se ser esta a forma como a Secretaria Estadual de Educação tem lidado com os processos educacionais dos alunos matriculados nesta rede de ensino, surdos ou ouvintes. E apesar de não ser escopo desta pesquisa tratar das questões relativas ao regime de Progressão Continuada, frente à enunciação de Davi, algumas considerações merecem ser feitas.

Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Art. 32, § 2º), o regime de progressão continuada pode ser adotado no ensino fundamental, desde que não haja prejuízo da avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem escolar, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. Nada é dito sobre este regime para alunos do ensino médio ou público da educação especial (como são compreendidos os surdos pelas legislações nacional e estadual paulista). Nesse sentido, observa-se uma compreensão equivocada de Davi, aluno surdo do ensino médio, quando ele enuncia que “a política do MEC fala que o deficiente pode passar, passar a vontade...”, na medida em que este foi o regime adotado pelo Estado de São Paulo para todos os alunos da educação básica. Porém sua enunciação pode ser compreendida no contexto em que foi produzida, principalmente após a intervenção de Nair quando ela complementa o enunciado de Davi sobre o fato de a idade não ser, para ele, importante para bons processos de aprendizagem: “o importante é aprender”.

No entanto, ao discutir sobre os problemas da progressão continuada, o aluno trouxe a tona outra questão, agravada pela política de educação inclusiva: o fato de os alunos surdos hoje ingressarem na escola sem terem tido acesso a Libras nos anos

iniciais do ensino fundamental. Lodi (2013) alerta sobre os equívocos presentes na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* quando, neste documento, são ignorados os processos específicos de desenvolvimento da linguagem em Libras pelos alunos surdos. Segundo a autora, a política inclusiva desconsidera que

durante os anos em que as crianças frequentam a educação infantil, elas estão em processo de apropriação de sua primeira língua (Libras), período que, no caso da maioria das crianças surdas, por serem elas filhas de ouvintes, pode ser estendido para os anos iniciais do ensino fundamental. A questão sobre como possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras (e se forem, não podem tê-la como língua de instrução em um ambiente em que participam alunos surdos e ouvintes) é um aspecto não abordado pelo documento (p.55).

Desse modo, surdos que, ao contrário de Davi e Nair, não tiveram a oportunidade de estudar em escolas bilíngues, têm, portanto, uma maior chance de cursarem o ensino fundamental e médio sem terem se apropriado, efetivamente, de uma língua - nem da Libras e nem do português, fato que terá implicações significativas em todos os processos educacionais, conforme reconhecido por Davi, na medida em que todos os processos mentais superiores dependem do desenvolvimento da linguagem.

Observa-se assim, uma conscientização de Davi sobre processos de desenvolvimento humano que não tem sido previstos nem pela atual política nacional de educação e nem pela Secretaria de Educação de São Paulo, fato que tem gerado a progressão continuada de alunos surdos com poucas possibilidades de aprendizagem (por uma questão linguística), mesmo com a presença dos PIs nos espaços escolares. E ao se considerar ainda a pouca ou equivocada formação exigida para a contratação dos PIs, discussões que, potencialmente, poderiam ser realizadas por eles no interior das escolas sobre estes processos a fim de que os profissionais pedagógicos tenham consciência do fato de não se tratar de um problema do aluno, mas sim do sistema que não permite que todos se apropriem da Libras, tornam-se cada vez mais distantes.

Na continuidade da entrevista, observa-se ainda que esta diversidade linguística e educacional apontada por Davi tem implicações nas relações estabelecidas também, entre surdos, no interior do espaço sala de aula.

***Davi:** Quando ela falta (aponta para Nair) e o PI também falta (...) tem outros surdos na sala, ficamos juntos, o professor oraliza muito, explica de costas (...) Para fazer atividade eu me esforço muito, tento desenvolver com eles, mais é difícil, se não entendo chamo outro PI.*

Percebe-se, portanto, no enunciado de Davi, que os conhecimentos de mundo, de ser aluno, de aprendizagem construídos a partir da Libras na escola bilíngue, determinaram à ele e a Nair a possibilidade de assumir um posicionamento diferenciado se em comparação aos demais colegas surdos presentes na mesma sala de aula. Ambos possuem um desenvolvimento linguístico que os diferencia dos demais, compreendem seus direitos como alunos surdos de forma diversa dos seus pares, esforçam-se no desenvolvimento das atividades, apoiam-se mutuamente na realização das tarefas, sentem-se seguros um com outro. O mesmo, no entanto, não ocorre com os demais colegas surdos e, portanto, sentem-se mais vulneráveis quando um deles não está presente.

Esta situação se agrava quando, além do/a amigo/a, o PI também falta ao trabalho. No entanto, por conhecerem seus direitos, reclamam a presença de outro PI para que possam ter ao menos um apoio. Nair complementa o enunciado de Davi, ao lembrar da ausência do PI em dias de prova, quando, em função do desconhecimento da Libras pelos professores, não poder esclarecer suas dúvidas.

***Nair:** Exemplo dia de prova, se o PI falta, como pedir ajuda para o professor, como?*

Neste contexto, Davi reclama a necessidade de disponibilização de dois PIs em sala de aula, assim “quando faltar um o outro substitui”.

Ao término da entrevista, ao fazerem uma reflexão sobre o processo de escolarização que estão vivenciando, frente às questões ainda a serem resolvidas, e considerando a história educacional anterior, concluem:

***Davi:** Minha opinião: não concordo com [a presença dos] PIs (...) Esta discussão foi importante... agora pensando, o melhor é o surdo estudar o ensino fundamental em escolas bilíngues; depois, na escola inclusiva, ter classes bilíngues, com grupos só de surdos, com professor ouvinte e intérprete. Seria ótimo assim. A Lei 13.005/2014 - PNE fala que se pode tentar uma mudança de estratégia. Grupos de surdos unidos podem mudar a lei.*

***Nair:** (aponta para Davi) ele frequenta muitas palestras, eu sempre junto com ele também. Palestra ensina os direitos do surdo, inclusão, leis, movimentos surdos.*

Davi: Eu peço, por favor, o Brasil precisa mudar.

Observa-se assim, ao se analisar a entrevista em sua completude, que os enunciados realizados por Nair e Davi sobre a presença dos PIs em sala de aula, apontam para algumas contradições, pois ao mesmo tempo em que questionam a formação do profissional, reclamam sua ausência e defendem sua presença em espaços escolares que hoje não contam com o profissional. Demonstram consciência de que apesar das dificuldades que eles tem que enfrentar frente aos (poucos) conhecimentos de Libras revelada pelos PIs, sem a presença deste profissional em sala, eles não tem possibilidades de acompanhar as aulas, realizar atividades, tirar dúvidas na hora da prova. Sabem que a função dos PIs e dos TILS, quando no espaço sala de aula é a mesma, mas diferenciam os profissionais pela formação, razão pela qual esperam dele uma postura que venha a se assemelhar com a do professor, embora, em muitos momentos, fazem referência ao PI nomeando-o por intérprete.

No entanto, a reflexão instaurada pelo processo de entrevista acaba por minimizar esta visão que, em alguns momentos, mostra-se pouco coincidente. E ao finalizar a conversa com a pesquisadora, Davi acaba por expor o que ele, realmente, acredita e defende: a educação bilíngue em escolas de surdos e/ou em classes bilíngues em escolas regulares. Neste último caso, não com o acompanhamento de PIs, mas sim de intérpretes.

A fim de defender seu ponto de vista, faz ainda referência ao Plano Nacional de Educação 2014 – 2024, Lei na qual se garante a oferta da educação bilíngue aos alunos surdos em escolas e classes bilíngues inclusivas nos termos do Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2004. Meta 4). No entanto, conforme apontaram Silva e Lodi (2016), este documento, se compreendido em sua completude, traz em si algumas incoerências, pois tecido a partir do ideário da política nacional de educação especial, não se observa nele nenhuma referência ao fato dos surdos constituírem um grupo sociocultural e linguístico minoritário.

Soma-se ainda que nele é mantido o discurso da Libras ser a primeira e a escrita da língua portuguesa a segunda língua dos surdos, mas assim como em muitos outros documentos (inclusive no da Política de Educação Especial), observa-se pouca clareza do que significa o conceito de primeira língua. Em consonância com Silva e Lodi (2016), acredita-se que educação bilíngue não pode ser compreendida a partir da

presença de duas línguas no interior das salas de aula, materializadas por intermédio de interlocutores diferentes: professor (língua portuguesa) e TILSP (Libras). Assumir a educação bilíngue significa pensar em espaços específicos (escolas e/ou classes) em que a Libras é enunciada por *todos* no interior da escola/sala de aula (p.2283. Ênfase adicionada).

Isso porque, ao ser enunciada pelos professores, entende-se que práticas de ensino poderão ser pensadas a partir da Libras; se a educação for mediada por um TILS, essa possibilidade não pode ser assegurada. No entanto, reconhece-se que esta realidade ainda está longe de ser alcançada, frente a pouca quantidade de licenciados, das diferentes áreas do conhecimento, que poderão ministrar aulas em Libras.

Chamou a atenção, entretanto, o fato de ser a classe de surdos nas escolas regulares a educação defendida por Davi, o modelo pelo qual, segundo ele, os grupos de surdos, unidos, devem lutar para conseguir, e não a abertura do ensino médio nas escolas bilíngues existentes na grande São Paulo, afinal, foi em um destes espaços que Davi e Nair iniciaram sua formação política, desenvolveram consciência sobre seus direitos, tiveram oportunidades de participar em movimentos em prol da educação bilíngue para surdos, obtiveram conhecimento das políticas federal e estadual. Infere-se, no entanto, que esta defesa tenha projeções futuras, acostumar-se em espaços educacionais pensados para ouvintes, realidade que terão, obrigatoriamente, que enfrentar quando ingressarem na educação superior, formação almejada por ambos os alunos.

Apesar de esta colocação, no entanto, não se pode deixar de dizer que Davi, com esta última colocação, somou sua voz à dos surdos que atuam politicamente e à de vários pesquisadores que, há décadas, tem apontado sobre os problemas da educação inclusiva para alunos surdos, conforme compreendida pelas esferas federal e estadual paulista. E, de acordo com Nair, esta voz coloca em diálogo sua participação ativa nas discussões relativas à educação dos surdos, por meio da presença em palestras que abordam os direitos dos surdos, que discorrem sobre legislação e sobre movimentos surdos.

Conclui-se assim, que as discussões realizadas com esta pesquisadora na entrevista foram possíveis graças aos processos educacionais iniciais vividos por Nair e Davi, em um espaço escola que lhes possibilitou a apropriação da Libras como língua que os constituiu surdos, das relações interpessoais com outros por intermédio de uma

língua em comum, de processos de ensino e de aprendizagem construídos sem a mediação do profissional PI, ou seja, na relação direta alunos - professores.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, que teve como objetivos compreender como o profissional professor interlocutor (PI) é concebido pelas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, quais as condições concretas de trabalho são a ele oferecidas, e quais as implicações desta realidade para os processos educacionais dos surdos a partir do olhar dos próprios alunos, foi motivada pela constatação de que muitos avanços obtidos nas legislações da esfera federal ainda não se materializaram naquelas específicas da estadual paulista quando o tema é a educação de surdos.

Com a finalidade de alcançar repostas a estes objetivos, para o desenvolvimento do presente estudo, inicialmente, foi realizada pesquisa e análise das contradições existentes entre as determinações federais relativas ao tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais - língua portuguesa (TILS) e àquelas presentes nas Resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que, desde 2009, passou a inserir no trabalho coletivo da escola inclusiva, um novo trabalhador pedagógico, o PI, para atuar na educação de alunos surdos incluídos nas classes regulares de ensino; profissional este cuja função ficou incerta nos documentos oficiais do estado, por oito anos, fato que determinou diferentes interpretações a respeito de seu papel na mediação da comunicação e da educação dos alunos surdos.

Para entender as condições objetivas do trabalho e a atividade deste profissional, cuja admissão é feita pelo sistema de atribuição de aulas na rede e formalizada mediante um contrato de trabalho, por prazo determinado, que lhe assegura poucas garantias trabalhistas, assumiu-se como base os pressupostos teóricos da concepção marxista de trabalho e de seus elementos de produção na sociedade capitalista. A fim de se compreender as especificidades da atividade do PI no espaço escolar, como trabalhador pedagógico, as discussões tecidas nesta dissertação tiveram como base as considerações realizadas por Paro (2012), referencial este que possibilitou, quando na análise dos dados, compreender a significação social do trabalho do TILS enquanto trabalhador comum e pedagógico e do PI como trabalhador pedagógico.

Por último, a fim de se compreender como os estudantes surdos concebem o trabalho do PI e o reflexo dessa atividade em seus processos educacionais, foi realizado

um estudo de campo, construído a partir da realização de uma entrevista coletiva, que contou com a participação de dois alunos surdos, usuários da Libras, devidamente matriculados no ensino médio em uma escola regular do Estado de São Paulo. Importante destacar que a escolha dos sujeitos participantes desta pesquisa não foi casual, mas sim, deu-se preferência em convidar alunos em nível educacional mais adiantado, considerando, hipoteticamente, que estes teriam condições de refletir, em parceria com a pesquisadora, sobre os processos educacionais que vivenciam e, portanto, jovens que dada a história de vida, poderiam ter muito a dizer a respeito destes processos.

A entrevista com os alunos foi registrada em vídeo e, para sua realização, foi utilizado um roteiro de perguntas a fim de auxiliar a pesquisadora a manter-se no tema, à medida que os dados foram sendo construídos durante os diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e os entrevistados. No momento que teve início a análise dos dados, a hipótese de que esses jovens teriam muito a dizer sobre sua escolarização concretizou-se e, no decorrer da entrevista, muitos aspectos foram trazidos pelos alunos para reflexão neste trabalho.

Destaca-se, entre eles, o distanciamento (pelo menos inicial) existente entre surdos e ouvintes no espaço escolar em função da diferença linguística que os constitui, e entre os próprios grupos de surdos ao se considerar aqueles que tiveram a oportunidade de estudar em escolas bilíngues e, portanto, de se apropriar da Libras como primeira língua, e aqueles que, desde o início do processo de escolarização estiveram incluídos nas salas de aulas com ouvintes. Outros pontos elencados e discutidos pelos alunos dizem respeito à falta de conhecimento dos professores das escolas regulares sobre a Libras e sobre as especificidades dos alunos surdos; além da materialização de um olhar, que acaba por ser assumido também pelos alunos surdos, de que sua aprendizagem é mais demorada se em comparação aos alunos ouvintes, sem haver a percepção de que a causa para este problema está no sistema, na organização do ensino que aos surdos é oferecida, e não no fato de eles não ouvirem.

No que diz respeito ao profissional PI, os alunos discutiram e refletiram sobre outros aspectos, como por exemplo, a pouca formação exigida, em relação aos conhecimentos da Libras, para que este profissional atue nesta função; e a precariedade como tem se dado a contratação deste profissional, que deve se ausentar após um período de trabalho, e os problemas decorrentes da demora na substituição do PI para o apoio aos surdos em seus processos de escolarização. Reclamaram, de forma consciente,

do descaso demonstrado pelas diretorias de ensino e pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em relação à diferença linguística dos surdos e, portanto, da necessidade de um TILS mediando seus processos educacionais.

No que se refere às funções do PI e dos TILS, os alunos realizaram discussões que ora aproximaram, ora distanciaram a função destes profissionais, concluindo que a diferença principal existente entre eles está na formação exigida. Como decorrência, embora os alunos tenham consciência da atividade do PI, dada a formação em Educação exigida para este profissional, acabam atribuindo e esperando dos PIs um trabalho muito próximo ao que seria do docente.

No entanto, frente à realidade que os dois alunos entrevistados têm vivenciado na escola estadual que estudam e às lacunas nas políticas estaduais, que não asseguram condições objetivas para os processos educacionais dos alunos surdos, ao concluir a entrevista, os alunos acabam assumindo um posicionamento que vai ao encontro dos movimentos surdos e das denúncias de diferentes pesquisadores realizadas em todo o país: o melhor modelo educacional para alunos surdos é o desenvolvido em escolas bilíngues de surdos e, a partir do ensino médio, em classes bilíngues nas escolas regulares, sem o acompanhamento do PI, mas sim de intérpretes formados, conforme disposto na legislação federal.

Como conclusões para este trabalho, pode-se afirmar que a relação estabelecida com os alunos surdos no processo de entrevista, elucidou o quanto o início de uma escolarização em uma escola bilíngue tornou-se fator diferencial para a construção de uma consciência política e ideológica dos alunos sobre seus direitos linguísticos e educacionais. Reitera-se, com este estudo, a necessidade premente de se “ver” o que os surdos têm a dizer e, portanto, contribuir para a construção de uma realidade educacional que, efetivamente, os respeite em sua diferença sociocultural e linguística e, portanto, a necessidade de realização de outras pesquisas que permitam que os surdos possam ter suas vivências vistas e respeitadas, além da academia, também pelos Governos Federal e Estadual paulista.

Embora as discussões relativas à necessidade da educação bilíngue para surdos no Brasil datem da década de 1990, os dados documentais e as entrevistas realizadas permitem concluir que muito ainda precisa ser feito, em termos educacionais, para se objetivar a inclusão social defendida. Nesse sentido, conclui-se esta dissertação, com a última colocação realizada por Davi na entrevista: *Eu peço, por favor, o Brasil precisa mudar.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, E.B.A. O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais. 2010. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Piracicaba, Piracicaba.

ALMEIDA, E.B.A.; LODI, A.C.B. Formação de Intérpretes de Libras - Língua Portuguesa: Reflexões a partir de uma prática formativa. In ALBRES, A. N, NEVES. S.L.G. *Libras em Estudo: formação de profissionais* (Orgs). São Paulo: Feneis, 2014, p.109-130.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Disponível em: <https://www.abntcatalogo.com.br/>. Acesso em fevereiro de 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p.277 - 289.

BAKHTIN M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. 20ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

BELEM, L.J.M. *A atuação do intérprete educacional de língua brasileira de sinais no ensino médio*. 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.

BRASIL. Decreto nº 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em julho de 2016.

BRASIL. Decreto nº 1.556, de 17 de fevereiro de 1855. Approva o Regulamento do Collegio de Pedro Segundo. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1556-17-fevereiro-1855-558426-publicacaooriginal-79672-pe.html>. Acesso em julho de 2016.

BRASIL. Decreto nº 4046, de 19 de dezembro de 1867. Approva o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos. Disponível em: http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4046&tipo_norma=D EC&data=18671219&link=s. Acesso em julho de 2016.

BRASIL. Decreto n.º 13.609, de 21 de outubro de 1943. Estabelece novo Regulamento para o ofício de Tradutor Público e Intérprete Comercial no território da República. *Diário Oficial da União*, 22 de outubro de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D13609.htm. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Senado Federal. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em janeiro de 2016.

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*, Brasília, 20 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Lei nº 10.436 de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 397, de 09 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2002. Disponível em <http://www.mtecbo.gov.br/cbosite/pages/legislacao.jsf>. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 4.673, de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=273676>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 4.673-C. 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/723975.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.626 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 de dezembro de 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 5.127. 2005b. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/678727.pdf>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 de janeiro de 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em outubro de 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prolibras. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/prolibras1>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. Projeto de Lei nº 4.673, de 2004 (Apensado o Projeto de Lei n.º 5.127, de 2005). “Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.”. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/520549.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. Projeto de Lei nº 4.673-C de 2004. 2009. Disponível em <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/723975.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais língua portuguesa/ Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos- Brasília: MEC; SEESP, 2007.

BRASIL. Mensagem nº 532, de 1º de setembro de 2010. *Diário Oficial da União*, 2 de setembro de 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Msg/VEP-532-10.htm. Acesso em janeiro de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta profissão de tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. *Diário Oficial da União*. Brasília, 02 de setembro de 2010b. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Portaria Normativa MEC 20/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa – Prolibras. *Diário Oficial da União*, de 08 de outubro de 2010. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9962-portaria-20-2010-secadi&Itemid=30192. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em setembro de 2015.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providência. *Diário Oficial da União*. Brasília 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em janeiro de 2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei nº 1.690, de 26 de maio de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar obrigatória a presença de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1295994>. Acesso em julho de 2015.

BRASIL. Lei Federal nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em outubro de 2015.

CASSEL, R. *et. al.* Cartilha Desvio de Função no Serviço Público. 2013. Disponível em: materiais.servidor.adv.br/cartilha-desvio-de-funcao. Acesso em julho de 2016.

CURY, C.R.J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. *Trab. Educ. saúde*, v.4, nº 1, p.143-158, Março de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v4n1/09.pdf>. Acesso em janeiro de 2016.

DORZIAT, A. (Org.) *Estudos Surdos: diferentes olhares*. Porto Alegre: Mediação, 2011

- FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário Aurélio*. 6ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2007.
- FREITAS, M.T.A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. Coleção Questões da Nossa Época, 107. São Paulo: Cortez Editora, 2003, p.26 - 38.
- GÓES, M.C.R.de *Linguagem, Surdez e Educação*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- GOES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. Cad. CEDES, Campinas, v. 20, n. 50, Apr. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em agosto de 2016
- JUNIOR.D.C. Curso de Direito Administrativo. 11ª ed. Salvador: JusPODIVM, 2012.
- KRAMER S. Entrevistas Coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em Ciências humanas. In: FREITAS, M.T.; SOUZA, S.J.; KRAMER, S. (Orgs.) *Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. Coleção Questões da Nossa Época, 107. São Paulo: Cortez Editora, 2003,p. 57-75.
- LACERDA, C. B. F. de. *O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, C.B.F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, p. 134-153, 2010.
- LAGUNA, M.C.V. Moralidade. Idoneidade e Conveniência: Discursos sobre as práticas dos repetidores de classe do INES. No período de 1855 a 1910, que incidem na atuação profissional do tradutor e intérprete de língua de sinais da atualidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2015.
- LODI, A.C.B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: Oficinas com surdos*. 2004. 282f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2004.
- LODI. A.C.B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05 Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.
- LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.de; TESKE, O. (Orgs.) *Letramento e Minorias*. 1a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.35-46.
- LOPES, M.A.C. Ensinar: então, função de quem? – Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista.2015.208f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARTINS, V. O público e o privado na educação brasileira. 2006. Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/3015/O-publico-e-o-privado-na-educacao-brasileira>. Acesso em outubro de 2015.

- MARX, K. *O Capital*. Livro I, Capítulo VI (inédito). São Paulo: Ciências Humanas, 1978.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Nova Cultura, 1996.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 2012.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Livro 1, 2v. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- NASCIMENTO, V. Contribuições Bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. *TradTerm*, São Paulo, v.21, p. 213-236, julho/2013.
- PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. *Rev Fac. Educ.*, São Paulo, v.19, p. 103-109, 1993.
- PARO, V. H. *Administração escolar: Introdução crítica*. São Paulo: Xamã, 2012.
- PARO, V. H. (Org.) *A teoria do valor em Marx e a educação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013a.
- PARO, V. H. O Professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In. ALMEIDA, L. C.; PINO, I. R.; PINTO, J. M. de R.; GOUVEIA, A. B. (Orgs.) IV Seminário de Educação Brasileira. PNE em foco: política de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. *Cedes*, Campinas, v.1, p. 957-971, 2013b.
- PELUSO, L.; LODI, A.C.B. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, p. 59-81, 2015.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre. 2006.
- RAMOS, A.L.S.C. A questão da regulamentação da profissão. 2015. 11f. Disponível em <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=2011>. Acesso em julho de 2015.
- RUBIN, I. I. *Teoria marxista do valor*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- SÁ, N.R.L. de *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.
- SÁ, N.R.L. de (Org.) *Surdos: qual escola?* Manaus: EDUA/Valer, 2011.
- SALVADOR, S.J.L. *A Ética profissional do Tradutor e Intérprete de Libras*. 2010. 12f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização), Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- SANTOS, L. F. *O fazer do intérprete educacional: práticas, estratégias e criações*. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2014.
- SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº 38, de 19 de junho de 2009a. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.htm. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.093, de 16 de julho de 2009. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual. *Publicada na Assessoria Técnico-Legislativa*. São Paulo, 16 de julho de 2009b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.682, de 13 de agosto de 2009. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.3. São Paulo, 14 de agosto de 2009c. Disponível em: http://www.dersv.com/decreto-_54682_contratacao_tempo_determinado.htm. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Instrução Conjunta CEI/Cenp/Cogsp/DRHU, de 18 de setembro de 2009. Dispõe sobre a atribuição de aulas na rede estadual de ensino e sobre a admissão de docentes por prazo certo e determinado. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.20. São Paulo, 19 de setembro de 2009d. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/normal/impressao/?id=15695&ver_imp=true. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Instrução Normativa SGP/UCRH nº 2 de 22 de setembro de 2009d. Objetivando orientar os órgãos setoriais e subsetorias do Sistema de Administração de Pessoal da Administração Direta e das Autarquias, quanto ao processo seletivo simplificado de candidatos visando à contratação por tempo determinado, de que trata a Lei 1.093, de 2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.3/5. São Paulo, 23 de setembro de 2009e. Disponível em: http://www.al.sp.gov.br/normal/impressao/?id=15695&ver_imp=true. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.132, de 10 de fevereiro de 2011. Altera o artigo 7º da Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.1. São Paulo, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1132-10.02.2011.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.163, de 04 de janeiro de 2012. Acrescenta o artigo 5º às Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.1. São Paulo, 05 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1163-04.01.2012.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.215, de 30 de outubro de 2013. Altera o parágrafo único do artigo 2º; Artigo 2º - Acrescenta os artigos 6º e 7º às Disposições Transitórias da Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I*, p.1. São Paulo, 31 de outubro de 2013a. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1215-30.10.2013.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº 75, de 28 de novembro de 2013b. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.htm. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº 61, de 11 de novembro de 2015. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em

<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=20141111006>. Acesso em dezembro de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº 29 de 23 de junho de 2015. Dá nova redação ao artigo 10 da Resolução SE 61, de 11-11-2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br/Paginas/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Resolu%C3%A7%C3%A3o-SE-29,-de-23-6-2015.aspx>. Acesso em dezembro de 2016.

SÃO PAULO. Lei Complementar nº 1.277, de 22 de dezembro de 2015. Acrescenta os parágrafos 1º e 2º do artigo 6º da Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I, p.1*. São Paulo, 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2015/lei.complementar-1277-22.12.2015.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Resolução nº 8, de 29 de janeiro de 2016a. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. Disponível em

http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_16.HTM?Time=25/04/2016%2005:09:14. Acesso em 21 de julho de 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 62.031, de 17 de junho de 2016. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Decreto nº 54.682/2009, que regulamenta a Lei Complementar nº 1.093/2009. *Dário Oficial Poder Executivo – Seção I, p.1*. São Paulo, 18 de junho de 2016b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2016/decreto-62031-17.06.2016.html>. Acesso em 21 de julho de 2016.

SAVIANI, D. *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

SILVA, H. R. C. R.; LODI, A.C.B. Educação bilíngue para surdos: conflitos políticos e consequências para sua implantação. Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste da Anped - Diálogos entre a pesquisa e as políticas de educação na atualidade. [Comunicações Orais]. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 2277-2292. Disponível em <http://www.anpedsudeste2016.ufes.br/>. Acesso em dezembro de 2016.

SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos*. Vol 1. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SPOSITO, M.P. Apontamentos para a discussão sobre a condição juvenil no Brasil. *Rio TVE Brasil* [periódico na Internet]. 2004 jun. [citado 2006 abr. 23]. Disponível em <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2004/em/tetxt1.htm>. Acesso em dezembro de 2015.

Anexo A

Roteiro da Entrevista

- 1 - Fale um pouco sobre sua surdez? Você nasceu surdo?
- 2 - Você sente discriminado por ser surdo(a)?
- 3 - Você prefere conversar em libras ou oralizar?
- 4 - Fale sobre sua infância e sua família?
- 5 - Como acontece a comunicação com sua família?
- 6 - Quando teve o primeiro contato com a Libras?
- 7 - Você já estudou em escola para surdos? fale sobre as escolas que você estudou.
- 8 - Você contava com auxílio de intérprete?
- 9 - Como era a relação com os professor(es)? Eles sabiam Libras?
- 10 - Atualmente como é a relação com o(s) professor(es)?
- 11 - Como você vê o Professor Interlocutor? E como é sua relação com ele?
- 12 - Você tem dificuldades em entender as aulas? Quais?
- 13 - Como é sua relação entre os alunos ouvintes e as outras pessoas na escola?
- 14 - Você sente dificuldades na sua aprendizagem? Que tipo de dificuldades?
- 15 - O que você faz quando o professor interlocutor falta à aula?
- 16 - Nas atividades em grupo o interlocutor fica junto com você e faz a interpretação ou você fica sozinho com os alunos?
- 17 - Nas provas como o interlocutor te ajuda?
- 18 - Durante a aula quando você tem dúvida, você pergunta para o interlocutor ou para o professor regente? Quem responde as suas dúvidas?
- 19 - Dê sua opinião sobre a atuação do seu Professor Interlocutor.
- 20 - Dê sua opinião sobre a escola.

Anexo B

Aprovação no comitê de ética em pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROFESSOR INTERLOCUTOR: O QUE DIZEM OS ALUNOS SURDOS SOBRE AS PRÁTICAS PROFISSIONAIS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Pesquisador: SAMARA DE JESUS LIMA SALVADOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40616914.1.0000.5407

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto- USP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.129.778

Data da Relatoria: 25/06/2015

Apresentação do Projeto:

Ver parecer anterior.

Objetivo da Pesquisa:

Ver parecer anterior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Na avaliação original, alguns riscos foram sugeridos pela pesquisadora e não discutidos de forma suficiente.

Na nova versão, esses riscos foram incluídos de forma mais clara.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Na nova versão do projeto, conforme solicitação do parecer anterior, a pesquisadora detalhou os procedimentos de recrutamento dos participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora fez todas as modificações solicitadas nos três modelos de TCLE apresentados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a todas as pendências do parecer consubstanciado original, deixando o projeto em conformidade com a Resolução 466/2012.

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRÃO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

Fax: (16)3315-9101

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

FACULDADE DE FILOSOFIA,
CIÊNCIAS E LETRAS DE
RIBEIRÃO PRETO- USP

Continuação do Parecer: 1.129.778

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

RIBEIRAO PRETO, 29 de Junho de 2015

Assinado por:
Andréia Schmidt
(Coordenador)

Endereço: Av. Bandeirantes 3.900

Bairro: Monte Alegre

CEP: 14.040-901

UF: SP

Município: RIBEIRAO PRETO

Telefone: (16)3315-4811

Fax: (16)3315-9101

E-mail: coetp@ffclrp.usp.br

Anexo C

Termo de Assentimento e Livre Esclarecimento

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “*Professor Interlocutor: o que dizem os alunos surdos sobre as práticas profissionais nos espaços escolares*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Samara de Jesus Lima Salvador, orientada pela Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Balieiro Lodi, do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Nesta pesquisa estamos buscando entender o que você pensa sobre o professor interlocutor no espaço escolar; observar e analisar como é a relação do professor interlocutor com os demais professores e com os alunos; conhecer o perfil profissional dos professores interlocutores que atuam no ensino médio da escola regular de ensino; entender o que o aluno(a) pensa sobre a interpretação do professor interlocutor. Durante sua participação neste estudo, você será entrevistado, em sua língua, sobre os seguintes temas: *História de vida, Trajetória escolar, O papel e as práticas professor interlocutor na escola*. Você será também filmado em sala de aula. Para isso, você deverá permitir que sejam realizadas filmagens desses momentos.

As entrevistas serão sobre sua história pessoal, compreendendo suas experiências de vida escolar na parceria com o professor interlocutor. Para a realização das entrevistas, a pesquisadora irá até a escola onde você estuda e você não terá nenhum gasto para participar desta pesquisa. A duração dos encontros poderá variar entre 1 e 2 horas, ficando a critério da pesquisadora, em comum acordo com você, a decisão de continuar ou encerrar a entrevista. Para participar deste estudo, seu responsável já autorizou e assinou um documento de autorização. Esta pesquisa não apresenta riscos para você e serão tomados cuidados para que você não se sinta de nenhuma forma, envergonhado (a) durante as filmagens, e será respeitada sua vontade de falar ou não sobre determinados assuntos. A pesquisadora responsável compromete-se em garantir segredo sobre sua identidade e de outras informações sobre você envolvidos na pesquisa, evitando colocar informações suas que levem ao seu reconhecimento por outras pessoas.

Você não receberá benefícios materiais ou financeiros por participar dessa pesquisa. As filmagens serão analisadas e utilizadas para a realização da pesquisa e os dados coletados serão usados para fins científicos, podendo ser divulgados em artigos e/ou eventos científicos. Após a utilização das filmagens, os vídeos serão desgravados.

Esclarecemos que mesmo seu responsável legal tendo autorizado sua participação na pesquisa, você não é obrigado a participar se assim não quiser. Em todo o período da pesquisa poderá fazer perguntas às pesquisadoras responsáveis, para esclarecer suas dúvidas sobre os métodos da pesquisa. Esperamos contar com seu apoio e desde já agradecemos sua colaboração.

Para maiores esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - sala 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil - Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

ASSENTIMENTO:

Eu, _____ aceito participar da pesquisa denominada “*Professor Interlocutor: o que dizem os alunos surdos sobre as práticas profissionais nos espaços escolares*”. Entendi os objetivos da pesquisa, entendi também que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. O(a,s) pesquisador(a,es) tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste documento que li e concordo em participar da pesquisa.

Local, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) pesquisado(a)

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Orientadora
Fone: (16) 3315-0375
Universidade de São Paulo

Samara de Jesus Lima Salvador
Pesquisadora
Fone: (11) 9 9811-2240
Universidade de São Paulo

Anexo D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada “*Professor Interlocutor: o que dizem os alunos surdos sobre as práticas profissionais nos espaços escolares*”. A pesquisadora responsável é Samara de Jesus Lima Salvador, discente do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, e desenvolve a presente pesquisa sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Ana Claudia Balieiro Lodi, cujos objetivos são: identificar como é entendida a figura do professor interlocutor pelos alunos surdos no espaço escolar; observar e analisar como ocorre a interação do professor interlocutor com os demais professores, com os alunos, e com a construção do conhecimento; conhecer o perfil profissional dos professores interlocutores que atuam no ensino médio da escola regular de ensino; problematizar a expectativa do aluno acerca da construção do seu conhecimento pela mediação do professor interlocutor. Durante sua participação neste estudo, você será entrevistado (a), em sua língua de domínio, sobre os seguintes temas: *Formação e Trajetória Profissional, O papel do professor interlocutor, Práticas e Concepções sobre Educação de Surdos*. Para isso, serão realizadas, desde que consentidas, filmagens desses momentos. O foco da entrevista recairá sobre sua história pessoal, compreendendo suas experiências de vida, de formação e sua compreensão sobre a atuação do professor interlocutor.

Para a realização das entrevistas, a pesquisadora se deslocará para a escola onde você estuda, não gerando gastos para a sua participação nesta pesquisa. A duração do procedimento poderá variar entre 1 e 2 horas, ficando a critério do pesquisador, em comum acordo com você, a decisão de prolongar ou encerrar a entrevista.

Este estudo não apresenta riscos previsíveis, principalmente no que se refere à sua integridade física. Serão tomados cuidados para que você não se sinta, de nenhuma forma, constrangido(a) durante as filmagens, respeitando sempre o seu interesse ou desinteresse em falar de determinados assuntos. As pesquisadoras responsáveis comprometem-se em garantir-lhe o sigilo de sua identidade e dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, evitando colocar informações que levem ao seu reconhecimento por outras pessoas.

Podemos considerar o acesso aos procedimentos, resultados e conhecimentos gerados pela pesquisa como um possível benefício proveniente da sua participação voluntária. No entanto, não há benefícios materiais ou financeiros previstos ou esperados em razão dessa participação.

As filmagens serão analisadas e utilizadas para a realização desta pesquisa e os dados obtidos serão usados para fins científicos, podendo ser divulgados em artigos e/ou eventos científicos, nos limites da ética.

Após a utilização das filmagens, os vídeos serão desgravados.

Esclarecemos que você poderá se recusar a participar desta pesquisa bem como retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalização e sem nenhum prejuízo. Em todo o período da pesquisa você poderá buscar, junto à pesquisadora responsável, esclarecimentos de qualquer natureza, inclusive relativos ao método.

Para maiores esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa, consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP - Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - sala 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil - Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 - E-mail: coetp@ffclrp.usp.br.

Este documento segue em duas vias, sendo que uma via ficará com você, e outra com as pesquisadoras.

Nome do Pesquisado: _____

Data: _____

Assinatura: _____

Profª. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
Orientadora
Fone: (16) 3315-0375
Universidade de São Paulo

Samara de Jesus Lima Salvador
Pesquisadora
Fone: (11) 9 9811-2240
Universidade de São Paulo