



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARISA DIAS LIMA

POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA
EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS

UBERLÂNDIA – MG
2018

MARISA DIAS LIMA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA
EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora.

Área de Concentração: Estado, Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lázara Cristina Silva

**UBERLÂNDIA – MG
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

L732p
2018 Lima, Marisa Dias, 1985-
 Política educacional e política linguística na educação dos e para os
 surdos [recurso eletrônico] / Marisa Dias Lima. - 2018.

 Orientadora: Lázara Cristina Silva.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
 de Pós-Graduação em Educação.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>
 Inclui bibliografia.
 Inclui ilustrações.

 1. Educação. 2. Surdos - Educação. 3. Educação e Estado. 4. Libras
 (Língua Brasileira de Sinais). I. Silva, Lázara Cristina, 1967- (Orient.) II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Educação. III. Título.

CDU: 37

Gerlaine Araújo Silva - CRB-6/1408

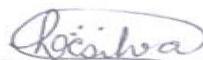
MARISA DIAS LIMA

**POLÍTICA EDUCACIONAL E POLÍTICA LINGUÍSTICA NA
EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS**

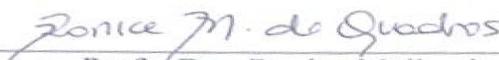
Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: 14 / 12 / 2018

Banca examinadora



Prof. Dra. Lázara Cristina da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Ronice Müller de Quadros
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Participação por Skype

Prof. Dra. Ana Cláudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo- USP



Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Flaviane Reis
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Dedico esta tese a todos os surdos e as pessoas envolvidas com a comunidade surda que procura garantir a igualdade dos surdos no exercício de cidadania que impulsionou o estudo desta tese para lutar por uma Política Educacional e Política Linguística a ser assegurado pelo estatuto da Libras e da educação/ensino bilíngue garantindo a promoção de qualidade na educação que nos/os surdos queremos.

AGRADECIMENTOS

Hoje finalizo mais uma etapa da minha vida acadêmica com a conclusão da minha Tese que me demandou alguns anos de estudos, leituras, pesquisas sem falar das noites em claro que passei que foi sendo aos poucos exaurindo as minhas forças; com a chegada da etapa final fui restabelecida com uma sensação de dever cumprido por ter adquirido os conhecimentos essenciais para a minha formação, os dados coletados sendo ricamente descritos e discutidos nos textos da tese a fim de ser compartilhado aos demais pesquisadores na qual acredito que muito contribuirá nas mudanças do processo de ensino para a Educação dos e para os Surdos.

No entanto, sabemos que toda a Tese não é produzida solitariamente, uma multidão está presente nas linhas contribuindo cada um de uma forma diferente seja eles com o apoio emocional, com as palavras de incentivo, com o compartilhamento de conhecimentos científicos, intelectuais e discussões, e dentre outras contribuições que resultaram um belo trabalho de pesquisa para esta Tese.

Houve a participação de algumas pessoas nesta pesquisa, sendo necessário que se utilize neste espaço para dedicar a minha gratidão a todos envolvidos que são muitos. Contudo, nesta Tese farei um pouco diferente do que se verem normalmente nos outros trabalhos, que direciona as pessoas que contribuíram durante a produção da pesquisa, neste irei citar todas as pessoas que faz e/ou fizeram parte, de forma direta ou indireta, em toda a minha trajetória de vida, contribuindo para que este dia acontecesse: Defender esta Tese é a concretização de um sonho, que, por muitos anos almejei, alcançar o título de *Doutora em Educação*.

Infelizmente é impossível, para mim, citar todas as pessoas devido ao agradecimento ser reduzido em pequenas páginas, no entanto, o que eu conseguir citar, o farei pois sinto a necessidade de descrever um longo agradecimento seja capaz de demonstrar o papel e a contribuição de cada um.

Primeiramente gostaria de agradecer:

À *Deus* que até aqui com Tua graça, Tua bondade e Tua fidelidade me sustentou e me deu forças e sabedoria para conquistar mais uma vitória na minha vida profissional e acadêmica sem ele seria impossível escrever esta Tese.

À minha avó, *Edir Torres Lima* (In Memoriam), que não está mais entre nós neste plano da vida, porém sua presença ainda é muito viva em minha memória. Dedico lhe toda a

minha vitória, primeiro por sempre me fazer acreditar de que posso vencer na vida sem distinção com a sua famosa frase: *MINHA PRETA VOCÊ PODE SER TUDO QUE QUISER*, que acabou sendo uma profecia, pois tudo que almejei e corri atrás foi conquistada. Enfim, sinto imensamente feliz de tem sinto uns dos seus orgulhos de vida. Infelizmente você deve que partir antes de vivenciar e testemunhar mais uma vitória que alcanço, porém sei e sinto que você está junto comigo em espírito festejando a minha conquista. Concluo o meu agradecimento a você: Vó obrigada por tudo e te amarei em toda a minha vida...

Aos meus pais, *Aguinaldo Torres Lima e Rita Dias Lima (Surdos)*, ambos tiveram um grande papel de conduta na minha vida inicial. Apesar das dificuldades e limitações que a sociedade lhe impunha numa época onde todos eram limitados sem algum preparo e estrutura, para oferecer aos surdos, porém diante de todas destas adversidades vocês não mediram esforço de me proporcionar uma vida cheia de valores entre eles o caráter, a humildade e o senso de responsabilidade que foi primordial para eu ser o que sou hoje. Destaco os esforços que vocês tiveram com a minha educação acreditando firmemente ele ser uns dos meus caminhos para tem um futuro melhor. O meu desenvolvimento e amor ao estudo se deve a vocês que me mostraram o valor, o poder e a transformação que a educação influencia em nossas vidas. Papai e Mamãe agradeço diariamente a Deus por tem me concedido a felicidade de poder fazer parte desta família surda.

A minha irmã, *Márcia Lima (Surda)*, minha maninha, minha mãezinha, a primeira professora que tive, pois você me levou a mergulhar no mundo de encantamento das letras e leituras quando brincávamos você de professora e eu aluna. Apesar da pouca diferença de idade, desde muito jovem você carregou nas suas costas a responsabilidade de me educar procurando assegurar um ensino aprendizagem satisfatório com as suas aulinhas de reforço para que eu possa acompanhar o desenvolvimento escolar obtendo o bom desempenho, por isso afirmo que foi graça a você que pude semear as conquistas e vitórias em toda a minha vida acadêmica. Além de tem atuando como irmã, mãe e professora postiça, foi um modelo a que procurei seguir com os seus passos e ideais conseqüentemente nos tornamos parceiras de estudo e de trabalho engajadas nas mesmas causas lutando exaustivamente pela educação dos surdos que foi uns dos fatos que me motivaram a persistir no estudo e aprofundar mais o tema escolhido da minha Tese. Enfim digo uma palavra que descreve tudo que você significa para mim: Maninha o meu pilar, obrigada por tudo.

Ao meu sobrinho/afilhado *Gustavo (Coda)*, apesar de ainda ser uma criança com pouca noção do que se passa ao seu redor, mas foi de um apoio insuperável estando sempre

por perto irradiando alegria, amor e afeto para acalantar os meus anseios, conflitos e angústias durante o meu estudo e produção desta Tese, em alguns momentos apresenta uma maturidade de paciência e compreensão quando precisava me ausentar no seio da família. Gustavo, o ser mais precioso que Deus me deu, você foi a minha força para os meus momentos de tristezas angústias, preocupações, descrença que foi sendo suavizado com o seu amor e coração puro. Reforço o que sempre dissemos um ao outro: Te amo para sempre, você é o meu amor.

No finzinho (último ano) da Tese, ganhei um novo presente: um ser especial, a minha amada e querida sobrinha **Gabriella** (*Coda*), uma bebêzinha que chegou para somar ainda mais a felicidade da família irradiando muito amor e luz. Um ser pequeno, mas de presença grandiosa que me induziu a ver a vida com mais serenidade para enfrentar as batalhas e dificuldades da vida. Gabriella, minha princesinha, você se transformou um pilar de apoio me dando mais forças e energias para vencer as adversidades. Amo ti, um amor sem medidas.

Todas as pessoas citadas acima foram responsáveis por uma parte das minhas conquistas, mas não conseguiria chegar até aqui se não tivesse contado com o apoio e incentivo de grandes educadores que contribuíram com os seus conhecimentos e experiências que possibilitou o meu êxito de trajetória acadêmica:

Primeiramente gostaria de citar a contribuição que todos os meus antigos educadores, diretores, supervisores da Escola Estadual Ilídio Caixeta de Melo – Patos de Minas onde cursei a educação básica ao ensino fundamental dando continuidade ao suporte fundamental que me foi dado pela minha família o sucesso do meu desenvolvimento escolar.

A toda a instituição de ensino superior e pós-graduação que contribuíram com a minha formação acadêmica: UNIPAM, UFSC, UNB e UFU todos eles juntos trilhamos expansivamente a minha formação acadêmica proporcionando a construção do meu olhar e senso crítico o suficiente para utilizar na defesa da minha Tese sobre a Política Educacional e Política Linguística. No entanto não deixo de lembrar a importância dos seus profissionais envolvidos onde não conseguirei citar todos os nomes, mas vou destacar uns deles:

- ✓ Profa. Dra. Maria Marta Couto Pereira (Coordenadora e professora – Graduação em Pedagogia) sempre procurou possibilitar todo o suporte e estrutura no início da minha trajetória acadêmica permeada por diversos obstáculos posterior fomentou a mim uma base pedagógica sólida para atuar com a educação dos surdos;
- ✓ Profa. Dra. Sandra Patrícia de Faria Nascimento (Tutora – Graduação em Letras Libras) que enxergou o meu potencial me instigando a tentar se ingressar na pós-

graduação com ele a minha formação acadêmica deu uma grande guinada aprimorando ainda mais a minha competência;

- ✓ Profa. Dra. Enilde Faulstich (Coordenadora do Pólo de Letras Libras e professora do Mestrado) que considero a maior mentora que tive durante a minha formação tanto no Letras Libras quando no mestrado onde ampliou o meu horizonte na pesquisa e o meu interesse pela Linguística mais especificamente na Língua Portuguesa para surdos que se tornou a minha paixão neste universo de estudo e pesquisa;
- ✓ Profa. Dra. Heloisa Salles (Coordenadora – Pós-Graduação e professora do Mestrado); pelo seu apoio, compreensão essencial para que eu concluísse o mestrado sem citar a sua contribuição inigualável de conhecimento a minha pesquisa do mestrado;
- ✓ Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho (Professor do Doutorado) que durante as aulas procurou me proporcionar todo o conhecimento essencial a minha formação me instigando alguns momentos em ampliar a minha visão sobre a minha pesquisa que foi fundamental na minha preparação como pesquisadora que ainda me faltava para concluir o meu ciclo de trajetória acadêmica.

Nesta última etapa da minha trajetória acadêmica a minha imensa gratidão vai para a minha orientadora que me elevaram ao ápice da minha formação, contudo antes de descrever a sua imensa contribuição sinto a necessidade de citar todas as minhas ex-orientadoras que semearam seus pequenos frutos:

- ✓ Profa. Dra. Helena Maria Ferreira (Trabalho de Conclusão do Curso–TCC / UNIPAM) pela sua prestimosa contribuição ao meu primeiro desafio de defender uma pesquisa acadêmica que é o TCC inicialmente pode parecer insignificante mas teve um papel fundamental para determinar a minha área de estudo e pesquisa. Um simples obrigada não é capaz de expressar a profundidade do meu agradecimento pelo seu empenho, paciência e carinho dedicado durante a orientação, porém lhe desejo muita paciência e saúde para continuar semeando suas sementes aos futuros pesquisadores.
- ✓ Profa. Dra. Rozana Reigota Naves (Dissertação do Mestrado / UnB) um presente que ganhei ao aceitar o desafio de me orientar na pesquisa do mestrado com um tema desafiador a sua formação na qual tirou de letra com a sua serenidade, uma das suas maiores virtudes que admiro conduzindo-me com profissionalismo que uma orientadora exige ampliando a minha base de conhecimento na área da Língua Portuguesa para surdos resultando um belo trabalho de pesquisa elogiada pela banca, e agora como referência de pesquisa aos que dedicam os estudos desta área. Até hoje

sinto privilegiada de o ter tido como orientadora que lembrarei com amor e gratidão, pois graças a você vinguei as minhas raízes acadêmicas, atualmente florescidas.

Finalizo, retomando o meu agradecimento especial a minha atual orientadora Profa. Dra. Lázara Cristina da Silva, uma pessoa iluminada e de um coração enorme que Deus predestinou a se cruzar no meu caminho a fim de fazer parte do meu último ciclo de conquistas acadêmicas colaborando imensamente para o ápice da minha formação há muito tempo almejo: *Professora pesquisadora*. Durante todo o tempo de estudo de doutorado pude vivenciar com você várias virtudes na qual só tenho a agradecer, primeiro pela sua confiança, seus conselhos sábios, seu incentivo e acima de tudo por sempre acreditar no meu potencial exigindo sempre mais de mim na pesquisa e produção da Tese; segundo por abraçar o tema da minha pesquisa que envolve dois campos a Política Educacional e a Política Linguística que foi um grande desafio para nós por ser inovador e de poucos estudos que me demandou seriedade, comprometimento e dedicação; por último pela honra que me concedeu de ser sua orientanda que posterior nos entrelaçamos como família na qual pudemos junto trilhar novas reflexões, estudos e discussão teórica acerca da educação dos e para os surdos.

Aos professores Dra. Ana Cláudia Baliero Lodi, Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva e Dra. Ronice Muller de Quadros, pelas contribuições dadas ao estudo por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores da Banca Examinadora pela avaliação e contribuições ao meu trabalho.

A Coordenação, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FACED/UFU pelo suporte durante o meu estudo.

À Faculdade de Educação da UFU pelo apoio, incentivo e liberação para meu processo de qualificação profissional.

Aos meus queridos colegas da Faculdade de Educação – FACED e do núcleo de Educação Especial e Libras, pela amizade, pela troca de conhecimentos e pelos bons momentos vividos durante todos os anos que atuo neste departamento e coleguismo ao assumir aulas permitindo que eu tirasse licença para dedicar ao estudo de Doutorado.

Agradeço também a *uma pessoa especial* que foi primordial nesta minha jornada, aos meus familiares e amigos surdos e ouvintes que, de uma maneira ou de outra, apoiaram torceram e ajudaram-me na realização deste estudo.

Antes de finalizar o agradecimento, gostaria de fazer uma homenagem póstuma à grande educadora, **ADRIANA THOMA**, estudiosa da educação dos e para os Surdos, que, infelizmente, coincidindo-se com o período de fechamento deste texto, foi encontrar a paz em um outro plano da vida. É uma forma singela de lhe prestar um agradecimento, considerando sua grande influência a temática e, particularmente, sobre o estudo que ora se finaliza.

Portanto, aqui expressamos a admiração e o agradecimento pela sua contribuição acadêmico/científica, que contribuiu para a consolidação de muitos aspectos transformação de Educação de e para os Surdos.

Enfim, este trabalho lhe dedico Adriana Thoma. Você não viveu o bastante para ver os frutos que esta pesquisa dará, mas sinta que sua missão foi cumprida, e, de fato, que você fez a diferença, plantado em mim, em nós Surdos, a esperança de termos uma Educação dos e para os Surdos mais fecunda.

A todos outros, o meu muito obrigada!!!

Marisa Dias Lima

“Nas mãos de seus mestres, a língua de sinais é extraordinariamente bela e expressiva, um veículo para atingir a mente dos SURDOS com facilidade e rapidez, e para permitir-lhes comunicar-se; um veículo para qual nem a ciência e nem a arte produziu um substituto a altura. Aqueles que não a entendem falham em perceber suas possibilidades para o surdo, sua poderosa influência sobre o moral e a felicidade social daqueles que são privados de audição, e seu admirável poder de conduzir o pensamento a mentes que, de outro modo, estariam em perpétua escuridão. Tampouco podem avaliar o poder que ela tem sobre os surdos. Enquanto houver dois surdos na face da terra e eles se encontrarem haverá sinais”.

(Schuyler Long, 1910)

RESUMO

Este estudo é uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”. Tem como objeto de análise a Política Educacional e Política Linguística, focada na formação dos Surdos e/ou ouvintes no que tange no ensino de Libras e Português como segunda língua para Surdos. Seu objetivo geral é realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação dos e para os Surdos no período corresponde a 2005 a 2017. Como objetivos específicos pretende-se identificar e analisar: referente a formação geral e na educação dos e para os Surdos, sendo estes ouvintes e/ou Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas; como a temática referente à escolarização das pessoas surdas se apresenta na formação, com relação a direitos e usos linguísticos da Libras e do português como segunda língua para Surdos, nas instituições *corpus* do estudo; nos documentos nacionais e: CNE, LDB, PNE, Leis, Decretos, portarias, nota técnica dentre outros, que orientem a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de/em Libras e português como segunda língua para a escolarização das pessoas surdas; nos documentos institucionais, tais como PDI e PPP de curso de formação para atuar nos processos de escolarização de Surdos, a inserção da temática que envolve as políticas linguísticas para este público em específico; Analisar o papel das IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística para a educação dos e para os Surdos. É uma pesquisa qualitativa com ênfase na análise documental e do discurso cuja base teórica prima pelo enfoque políticas públicas educacional e políticas linguísticas, balizado por autores– Deleuze (1992); Dorziat (1997, 2004, 2015); Garcia (2003); Lopes (2004, 2009); Lodi (2005,2013); área Linguística – Calvet (1997, 2007); Quadros (2006, 2011); Oliveira (2009); Paterno (2007), Thoma (2011) e no que se refere a políticas de Educação dos e para os Surdos tem por instrumentos de coletas de dados o estudo documental e a entrevista semiestruturada com os profissionais das IES e das Instituições de Surdos. Concluímos o estudo mostrando que as políticas educacionais e políticas linguísticas na Educação dos e para os Surdos, ainda se encontra em impasse tanto nos órgãos governamentais quando nas Instituições de IES e de Surdos no que tange a formação dos Surdos e ouvintes que apresentam diferentes práticas discursivas, conduzidos por uma reflexão equivocada sobre a Educação dos e para os Surdos. Dessa forma, consideramos que é necessário aplicar uma proposta de negociação para que possa estabelecer a possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue sendo efetivada na formação, estruturas e ações pedagógicas. Espera-se que seus resultados, ao apresentar um diagnóstico situacional das instituições selecionadas, subsidiem novas pesquisas, intensifiquem e ampliem as discussões sobre o tema, bem como, contribua na fomentação das condições necessárias de debates e elaboração que assegure a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

Palavras-Chaves: Política Educacional; Política Linguística; Surdos; Libras, Português L2.

ABSTRACT

This study is a doctoral research of the Graduate Program in Education of UFU, in the research line "State, Policies and Management of the Education". Its object is to analyze the Educational Policy and Linguistic Policy, focused on the formation of the Deaf and/or listeners in what concerns the teaching of Libras and Portuguese as the second language for the Deaf. Its general objective is to carry out a cross-sectional study of the theoretical frameworks that underpin Brazilian educational policies and public linguistic policies regarding the Education of and for the Deaf to understand and understand the correlations and tensions existing between the Brazilian inclusive legislation, its creation and development in public institutions involved with the education of and for the deaf in the period corresponds to 2005 to 2017. Specific objectives are to identify and analyze: general education and education for and for the Deaf, these hearing and/or deaf people being elements of the language policy of and for the Deaf people; as the theme related to the schooling of deaf people is presented in the training, with respect to the rights and linguistic uses of Libras and Portuguese as a second language for the Deaf, in the corpus of the study; in the National documents and CNE, LDB, PNE, Laws, Decrees, ordinances, technical note, among others, that guide educational and linguistic policy in the Education of and for the Deaf, insertion of the concern with the formation of the Deaf and the listener in the teaching of/in Libras and Portuguese as second language for schooling of deaf people; in the institutional documents, such as PDI and PPP of training course to act in the processes of schooling of Deaf, the insertion of the theme that involves the linguistic policies for this specific public; to analyze the role of IES and institutions of the Deaf in the construction of an educational and linguistic policy for the education of and for the Deaf. It is a qualitative research with emphasis in the documentary analysis and the discourse whose theoretical base is based on the public policies educational approach and linguistic policies – Deleuze (1992); Dorziat (1997, 2004, 2015); Garcia (2003); Lopes (2004, 2009); Lodi (2005,2013); area linguistic – Calvet (1997, 2007); Quadros (2006, 2011); Oliveira (2009); Paterno (2007), Thoma (2011) and with regard to Education policies for and for the Deaf, the instruments of data collection are the documentary study and the semi-structured interview with the professionals of the IES and the Deaf Institutions. We conclude the study by showing that educational policies and linguistic policies in Education for and for the Deaf are still at a standstill both in government agencies and in the HEIs and Deaf Institutions in what concerns the formation of the Deaf and listeners who present different discursive practices, led by misguided reflection on the Education of and for the Deaf. In this way, we consider that it is necessary to apply a negotiation proposal so that it can establish the possibility of a relationship between School Inclusion and Bilingual Education being carried out in the formation, structures and pedagogical actions. It is hoped that its results will present a situational diagnosis of the selected institutions in order to subsidize the new researches, in order to intensify and broaden the discussions on the subject, as well as, to contribute in fomenting the necessary conditions of debates and elaboration that assures the Politics Educational and Linguistic Policy in the Education of and for the Deaf.

Keywords: Educational Policy; Linguistic Policy; Deaf people; Libras; Portuguese L2.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| AC | Adaptação Curricular |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| APAE | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| ASAESC | Associação dos Assistentes de Educação de Santa Catarina |
| CAIS/LP | Centro de Apoio e Integração dos Surdos/Ludovico Pavoni |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CAS | Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e do Atendimento às Pessoas com Surdez |
| CBO | Classificação Brasileira de Ocupações |
| CE | Comissão de Educação |
| CEAL/LP | Centro Educacional de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” |
| CEFET/GO | Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás |
| CEFET/MG | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| Cepae | Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento Especializado |
| CF | Constituição Federal |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODA | Children of Deaf Adults |
| CONADE | Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência |
| D.A | Deficiente Auditivo |
| DCNs | Diretrizes Nacionais Curriculares |
| DERDIC | Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação |
| DESU/INES | Departamento de Ensino Superior/Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| DPEE | Diretoria de Políticas de Educação Especial |
| DUDL | Declaração Universal dos Direitos Linguísticos |
| ECOSOC | Conselho Econômico e Social |
| Faced | Faculdade da Educação |
| FENEIS | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| FNDE | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |

| | |
|---------------|---|
| FUNDAMAS | Fundação Municipal Albano Schmidt |
| EAD | Educação à Distância |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| ES | Ensino Superior |
| Gepepes | Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional |
| GPELET | Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias |
| GIFE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| GT | Grupo de Trabalho |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDA | International Disability Alliance |
| IES | Instituto de Ensino Superior |
| IF | Instituto Federal |
| IF-RN | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte |
| IFAM | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas |
| IFCE | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará |
| IFFarroupilha | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha |
| IFG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás |
| IFMG | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais |
| IFSC | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| INES | Instituto Nacional de Educação de Surdos |
| IPOL | Instituto de Políticas Linguísticas |
| LDB/LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| LE | Língua Estrangeira |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| LP | Língua Portuguesa |
| LS | Língua de Sinais |
| MEC | Ministério de Educação e Cultura |

| | |
|-----------|---|
| OEA | Organização dos Estados Americanos |
| OIT | Organização Internacional do Trabalho |
| ONGs | Organização não-governamental |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| OSCs | Organizações Civis |
| PCNs | Plano Curricular Nacional |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | Política Nacional da Educação |
| PL | Política Linguística |
| PLEx | Política Linguística Externa |
| PLI | Política Linguística Interna |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPGED | Programa da Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| Prolibras | Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras |
| PUC | Pontífica Universidade Católica |
| Secadi | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEED | Secretaria de Estado da Educação |
| Seesp | Secretaria Nacional de Educação Especial |
| TECLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TILS | Tradutor Interéte de Língua de Sinais |
| UAB | Universidade Aberta do Brasil |
| UEPA | Universidade Estadual do Pará |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFC | Universidade Federal do Ceará |
| UFES | Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFGD | Universidade Federal do Grande Dourados |
| UFLA | Universidade Federal de Lavras |
| UFMA | Universidade Federal de Maranhão |

| | |
|---------|--|
| UFSM | Universidade Federal de Santa Maria |
| UFPE | Universidade Federal de Pernambuco |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| UFPB | Universidade Federal de Paraíba |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRN | Universidade Federal do Rio Grande do Norte |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNB | Universidade de Brasília |
| Unesco | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |
| Unicamp | Universidade de Campinas |
| Unicef | Fundo das Nações Unidas para a Infância |
| Unifesp | Universidade Federal de São Paulo |
| Unipam | Centro Universitário de Patos de Minas |
| USP | Universidade de São Paulo |
| WFD | World Federation of the Deaf |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Distribuição do tipo de Deficiência dos estudantes público da Educação Especial na Educação Superior, no Brasil em 2015 | 220 |
|--|-----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela I: Distribuição das Instituições, do número de acadêmicos, do período, da carga horária e da estrutura curricular da disciplina de Libras | 300 |
|--|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro I: Demonstrativo das Fontes primárias de dados da análise documental | 257 |
| Quadro II: Demonstrativo das Formas e procedimentos de indexação dos documentos | 259 |
| Quadro III: Demonstrativo dos participantes da pesquisa | 271 |
| Quadro IV: Categorização e nomenclatura de código das instituições e participantes | 274 |
| Quadro V: Demonstrativo das Instituições de Ensino Superior com curso de formação de Português como Segunda Língua para Surdos | 304 |
| Quadro VI: Demonstrativo da Disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular de Pedagogia Bilíngue | 305 |
| Quadro VII: Demonstrativo do Perfil dos participantes envolvidos com as IES, objeto desta pesquisa | 330 |
| Quadro VIII: Perfil dos participantes envolvidos com as instituições de Surdos, objeto desta pesquisa | 331 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01: Fluxograma da Análise de Dados Documentais da pesquisa | 277 |
| Figura 02: Fluxograma da Análise de Dados Empíricas da pesquisa | 328 |
| Figura 03: Ilustração da Inclusão Escolar e sua modalidade educacional | 383 |
| Figura 04: possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável SISTEMA EDUCACIONAL | 388 |
| Figura 05: possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável CONTINUIDADE | 391 |
| Figura 06: possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável PONTOS DE INTERSECÇÃO | 393 |
| Figura 07: possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável ELEMENTOS DE PROCESSUALIDADE | 395 |
| Figura 08: possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável FORMAÇÃO/E APERFEIÇOAMENTO | 398 |

LISTA DE QUADROS DE ANÁLISE DOCUMENTAL

| | | |
|----------|--|-----|
| Quadro 1 | Políticas Públicas – Educação dos Surdos contextualizando seus conceitos e objetivos | 281 |
| Quadro 2 | Demonstrativo da Proposta Educacional a serem ofertados no processo de escolarização dos Surdos | 283 |
| Quadro 3 | Demonstrativo das políticas Curriculares Bilíngues na Educação dos Surdos | 286 |
| Quadro 4 | Demonstrativo de Propostas da Legislação brasileira sobre o perfil e a formação de profissionais para atuar na Educação dos Surdos | 289 |
| Quadro 5 | Programas e propostas de ensino e prática de formação para a Educação dos Surdos | 292 |
| Quadro 6 | Demonstrativo de Ação pedagógica em Libras para a formação de profissionais dos Surdos e Ouvintes para atuar em espaços educacionais bilíngues | 293 |

| | | |
|-----------|---|-----|
| Quadro 7 | Demonstrativo do Ensino de Libras na política pública de Educação dos Surdos | 298 |
| Quadro 8 | Demonstrativo da oferta do ensino de português como segunda Língua na política pública de Educação dos Surdos | 302 |
| Quadro 9 | Demonstrativo da Contextualização sobre os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas | 308 |
| Quadro 10 | Demonstrativo da Garantia, Uso e Difusão da Libras na política pública da Educação dos Surdos | 310 |
| Quadro 11 | Demonstrativo da Promoção do uso da Libras no espaço escolar | 313 |
| Quadro 12 | Demonstrativo da Inclusão da Libras nos projetos pedagógicos na Educação dos Surdos | 317 |
| Quadro 13 | Demonstrativo de Avaliação e correção dos Surdos: Libras L1 e Português como L2 | 320 |
| Quadro 14 | Demonstrativo da Educação dos Surdos promovida em Libras L1 e Português L2 | 323 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| PREÂMBULO DA TESE | 24 |
| 1. OS CAMINHOS TRILHADOS: EU E PESQUISA | 33 |
| 1.1 O tempo da formação escolar | 35 |
| 1.2 O tempo de atuação e capacitação profissional. | 40 |
| 1.3 Minha constituição com o objeto de pesquisa: as primeiras aproximações | 47 |
| 2. INTRODUÇÃO | 52 |
| 2.1 Os Desdobramentos da Pesquisa | 56 |
| 2.2 Organização do Estudo | 65 |
| 3. SEÇÃO I – POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA | 68 |
| 3.1 Política Educacional Pública | 73 |
| 3.1.1 Conceitos de Política versus Política Pública | 73 |
| 3.1.2 Política Pública e a Educação sob a prisma da Política Educacional | 79 |
| 3.2 Política Educacional Brasileira e a Educação de pessoas Surdas | 86 |
| 3.2.1 Política Educacional e a Educação dos Surdos: Breve panorama | 90 |
| 3.2.1.1 A Política Educacional de e para Surdos nos horizontes da educação especial | 92 |
| 3.2.1.2 A Política Educacional de e para Surdos nos horizontes da educação inclusiva | 98 |
| 3.2.1.3 A Política Educacional de e para Surdos da formação de professores | 109 |
| 3.2.1.4 A Política Educacional de e para Surdos dos professores das escolas regulares | 112 |
| 3.2.1.5 A Política Educacional de e para Surdos da educação de e para Surdos | 117 |
| 3.3 Em Síntese: Tensões da Política Educacional norteados pelos Discursos Documentais da Educação Geral e da Perspectiva dos Surdos | 126 |
| 4. SEÇÃO II – POLÍTICA LINGUÍSTICA | 140 |
| 4.1 Política Linguística como Política Pública | 144 |
| 4.1.1 Conceituação de Política Linguística e seus contextos | 146 |
| 4.2 A política linguística Brasileira e a Educação de pessoas Surdas | 160 |
| 4.2.1 Formação no Ensino de/em Libras | 168 |
| 4.2.2 Formação no Ensino de português como Segunda Língua | 185 |
| 5. SEÇÃO III – POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA AS PESSOAS SURDAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS | 201 |
| 5.1 O papel das IES na construção de uma Política Linguística | 207 |
| 5.2 O papel das instituições de Surdos na construção de uma Política Linguística | 226 |
| 5.2.1 A FENEIS: um espaço de constituição política dos e para Surdos | 234 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.2 O INES: um espaço de constituição educacional e identitária de e para Surdos | 241 |
| 5.2.3 A educação que os Surdos desejam: das construções legais à realidade | 246 |
| 6. SEÇÃO IV – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA | 252 |
| 6.1 A Metodologia | 252 |
| 6.1.1 Contexto e abordagem da pesquisa | 253 |
| 6.2 Tipo de metodologia | 256 |
| 6.2.1 Objeto do estudo | 256 |
| 6.2.1.1 Escolha dos documentos | 257 |
| 6.2.1.2 Instituição | 260 |
| 6.2.1.3 Participantes do estudo | 270 |
| 6.2.2 Instrumentos de coleta de dados | 273 |
| 6.2.3 Análise de dados | 273 |
| 7. SEÇÃO V – DISCURSOS DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS | 276 |
| 7.1 Estabelecimento dos elementos de Análise Documental | 276 |
| 7.2 A Análise de Dados: entrelaçando a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos | 279 |
| 7.2.1 Políticas públicas e Educação dos e para os Surdos: propostas de discurso da legislação e a realidade | 280 |
| 7.2.2 Formação dos Surdos e ouvintes numa perspectiva bilíngue: ações pedagógicas e suas implicações | 289 |
| 7.2.3 Ensino de Libras e Português como segunda língua: lacunas entre a proposta e a sua implantação | 297 |
| 7.3 Análise de dados: algumas legislações da Política Linguística pertinente na Educação dos e para os Surdos | 307 |
| 7.3.1 Uso Linguístico das pessoas Surdas: discernindo a sua aceitação, garantia e difusão em todo o âmbito social e escolar | 307 |
| 7.3.2 Libras nas práticas, ações pedagógicas e avaliação: legislação a proposta de inserção | 316 |
| 7.3.3 Libras como língua de instrução e português como segunda língua: constatando o seu uso e possibilidades na política pública | 322 |
| 8. SEÇÃO VI – DISCURSO EMPÍRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA | 327 |
| 8.1 Estabelecimento dos elementos de Análise Empírica | 327 |
| 8.2 A Análise de Dados: definições e processos realizados | 333 |
| 8.2.1 Educação dos Surdos e a sua praticidade: os impasses discursivos dos profissionais participantes do estudo | 338 |
| 8.2.2 O olhar teórico sobre a formação e os seus desdobramentos: as percepções discursivas dos participantes do estudo | 342 |

| | | |
|---|--|------------|
| 8.2.3 | Constituição do ensino da Libras e do português como segunda língua: o discurso e as suas implicações | 347 |
| 8.2.4 | Política educacional e linguística no processo de escolarização dos Surdos: assimilando o entendimento dos participantes | 353 |
| 8.2.5 | Instituição e a sua atribuição: sua regulamentação incorporada à prática sob a prisma do discurso | 360 |
| 9. | SEÇÃO VII – PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS | 369 |
| 9.1 | Política Educacional e Linguística na Educação de e para Surdos: pontos a se negociar | 370 |
| 9.2 | Processo de construção da Política da Educação de e para Surdos | 374 |
| 9.2.1 | Zona de Conforto: Democratização da educação brasileira – CF/88 | 375 |
| 9.2.2 | Zona de Conflito: Educação para todos | 376 |
| 9.2.3 | Zona de Equilíbrio: Inclusão Escolar numa perspectiva de ensino bilíngue – Tempos atuais | 378 |
| 9.3 | Síntese de Negociação: Possibilidade de Relação entre a Inclusão Escolar e Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue | 379 |
| 9.4 | Ponto de Fechamento | 400 |
| 10. | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 403 |
| 11. | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 423 |
| 12. | REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS | 449 |
| APÊNDICE – Volume II do Trabalho em CD-ROM | | |
| ANEXOS – Volume II do Trabalho em CD-ROM | | |

PREÂMBULO DA TESE

Convido a todos vocês “leitores” para mergulhar se na leitura desta pesquisa de Tese intitulada em: “*Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos*” que tem por foco a proposição de ensino bilíngue¹ considerando a fomentação curricular e didática sem deixar de lado as singularidades linguísticas das pessoas Surdas² na sua Educação no que tange a sua formação de/no ensino de/em Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita.

Porém, antes de iniciar a pesquisa foi necessário determinar o processo de significação dos conceitos e definir a terminologia para a pesquisa preocupando-se da promoção do discurso de uma tese, o que não é uma tarefa das mais simples, pois nos demanda um tempo, cautela, ausência de distração, apropriação e reapropriação constante daquilo que se quer pesquisar para, posteriormente defender a sua tese. É um tempo de desafio que “[...] requer um gesto de interrupção [...] requer para parar para pensar, pensar mais devagar” (LARROSA, 2002, p.24). Nesse sentido, esta pesquisa do curso de Doutorado apresentou-se como outro importante momento acadêmico; como outro espaço além da formação inicial, nos requer um outro espaço que é de reflexão.

Entrar na reflexão por meio da exposição de uma conversa, da minha parte, é o convite que faço a vocês leitores. Esse convite é no sentido de estabelecer uma conversa, a fim de poder situar-lhes na minha percepção acerca dos termos a se adotar nesta pesquisa e o impacto que pretendo gerar no discurso de um determinado conceito que são fundamentados na mesmices, lembrando-se que é apenas uma conversa, não um diálogo ou um debate, pois se pode dialogar ou debater com qualquer um, mas não se pode conversar com qualquer um (LARROSA, 2003).

Como diz Larrosa (2003, p.212), “[...] uma conversa é algo no que se entra e, ao entrar nela, transitamos entre o sabível e não sabível. [...] nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...], pode se chegar a dizer o que não se sabia dizer.” De certa forma, a conversa acaba sendo mais um elemento “flutuante” pela forma como atribui sentido às palavras.

¹ Ensino bilíngue entende-se neste contexto um ensino que tem por fim assegurar um aprendizado significativas com conteúdos e organização curricular elaborados com forte embasamento que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais levando sempre o desenvolvimento de ensino aprendizado pleno dos estudantes Surdos.

² O uso da letra “s” na escrita da palavra surdo varia de acordo com as concepções envolvidas no processo. Assim, utiliza-se a palavra surdo com “S” maiúsculo para indicar que o sujeito é usuário da língua de sinais como primeira língua, possui identidade e vínculo político, social e cultural com a comunidade surda. Da mesma forma que o uso da palavra com “s” minúsculo quando serve para indicar as suas questões biológicas e/ou não vinculação identitária do sujeito com a comunidade surda em seus diferentes aspectos.

Dar sentido ao que acreditamos e, ao que nos acontece, tem a ver com as palavras, com o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos; tem a ver com o modo como pensamos e agimos em relação a tudo isso que vive constantemente em mudança. Em suma “[...] o correlacionamos as palavras e as coisas, o modo como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e o como vemos ou sentimos o que nomeamos”. (LARROSA, 2002, p.21).

Larrosa (2002) nos ajuda a pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Ao explorar essas palavras, Larrosa (2002, p.21) tem a convicção de que elas “[...] produzem sentido, criam realidade e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”. Isso está diretamente implicado com a noção de que pensamos com as palavras e não com o pensamento – as palavras determinam nosso pensamento. E, ainda, com a ideia de que “[...] pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’ como nos tem ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.21)

Assim, ao expor o meu pensamento, crença e sentido científico ao determinar o estudo inicialmente para esta pesquisa, definir o uso do termo de Educação dos e para os Surdos, não de Educação Especial e/ou Educação Inclusiva, por não atender a significação desta pesquisa na qual exponho no seu decorrer. Ao determinar o termo da Educação dos e para os Surdos, poderei dar fidelidade ao discurso e a sua interpretação dos dados, tendo por fundamentação elementar a análise das bases teóricas e documentais sustentadas sobre a Política Educacional e Política Linguística da Educação dos e para os Surdos.

Antes de qualquer coisa, considero ser importante esclarecer de que lugar estou falando, neste caso, como membro envolvida dentro da comunidade Surda, residente em uma sociedade minoritária. Entretanto, diante deste meu envolvimento com a comunidade, bem como, assumindo o meu papel e compromisso como formadora de conhecimento e opinião optei por escrever um texto de pesquisa, que privilegie os leitores Surdos, fato este que não dificulta nem o desqualifica perante os ouvintes. A maior dificuldade, inicialmente apresenta está relacionada a sua leitura, que a princípio, para o leitor ouvinte, pode parecer exaustiva, porém, a riqueza de detalhes e informações são necessárias a compreensão dos meus pares Surdos. Ainda, há que se lembrar que esta Tese será disponibilizada em Libras, mas como o próprio estudo evidencia: a experiência linguística dos leitores Surdos com o português é diferenciada da dos ouvintes. Assim, pretende-se garantir um texto acessível aos leitores Surdos em português.

Por isso, assumo o compromisso de contextualizar o texto de forma explicativa, com riqueza de detalhes para que o Surdo possa realizar uma leitura clara e acessível. Para que isso ocorra, antes de tudo, as intenções devem ser direcionadas as suas características, principalmente aos leitores Surdos, que demandam de um texto com forma clara, precisa e enunciadas de forma pertinente, que direcione a sua compreensão e, posteriormente, permita-lhes alimentar-se das informações e conhecimentos apresentados, o que irá lhes empoderar para ação da/na sociedade.

Pelo fato de eu ser Surda, esta Tese certamente implicará na construção de um texto com diferentes contextualizações, uma vez, que me comprometi em estruturar e organizar as Seções do texto sob o olhar da Identidade Surda, que vai em uma direção contrária a estrutura da Pós-Graduação, que se aglutina os entendimentos e a compreensão das pessoas ouvintes que tem uma visão divergente, pois, a maioria delas, tem uma percepção depurada imposta pela sociedade majoritária, diferentemente da vivência das pessoas Surdas, que além de estar mais situada à visão da comunidade Surda, encontram-se em situação de carência de informações complementares para adquirir condições de compreender um estudo. Portanto, há que se organizar e estruturar um texto sob o olhar da identidade Surda, para que a mesma possa acessar o conhecimento, podendo, desta forma, mergulhar-se mais profundamente na discussão desta Tese, dita como complexa por se tratar da relação de duas políticas: a Política Educacional e Política Linguística, na qual poucos pesquisadores são formadores nesta área.

Retomando-se acerca do entendimento e compressão depurada por parte dos ouvintes é essencial o reforço que faço nesta pesquisa ao determinar o esclarecimento acerca do termo, a Inclusão Escolar na Educação dos e para os Surdos, que são entendidos com várias interpretações, distorcidas sendo divergentes com a minha visão, uma vez que, possui contrapontos.

De acordo com Guijarro (2005, p.7) a Inclusão numa perspectiva de Educação Inclusiva é entendida como:

[...] é um movimento mais amplo e de natureza diferente da integração de alunos com deficiência ou de outros alunos com necessidades educacionais especiais. Na integração, o foco de atenção tem sido transformar a educação especial para apoiar a integração de alunos com deficiência na escola comum. Na inclusão, porém, o centro da atenção é transformar a educação comum para eliminar as barreiras que limitam a aprendizagem e participação de numerosos alunos e alunas (p.7).

Segundo Silva (2003), a inclusão escolar, além de garantir o acesso a todos, tem, também, como objetivo inserir o estudante com deficiência na escola regular, porém, se essa

escola permanece organizada da mesma forma, sendo o estudante inserido que deve se adequar a ela, não é inclusão, mas integração. Na integração o sujeito precisa o tempo todo demonstrar que possui condições de/para, quando não consegue, devido a qualquer condição imposta, ele é encaminhado para a escola especial, numa perspectiva substitutiva, situação que a legislação brasileira não permite mais que ocorra, considerando que a educação especial é uma modalidade de ensino de natureza complementar e suplementar, não substitutiva.

Sá (2010) é mais radical na sua percepção acerca da Inclusão sendo entendida como uma proposta retentora.

[...] esta idéia da Inclusão é vista ainda como um ato de atentado a modernidade, ou ao avanço tecnológico e, de outro lado, a inclusão de alunos “deficientes” juntamente com alunos “normais” é um ato de solidariedade e um grande avanço educacional ignorando o fato de que apesar a aproximação física o aluno surdo afastado pela restrição de comunicação vez que, os alunos não surdos possuem apenas o conhecimento da língua oral e a eles não são oferecidos o ensinamento da Libras. (p.26).

Partindo se desta visão, divergente da minha concepção, que irei citar no decorrer da minha pesquisa, resgatarei o conceito do termo Inclusão Escolar retomando a Declaração de Salamanca³ ao expressar que a Inclusão Escolar tem por princípio fundamental,

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com as comunidades [...] escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total [...]. (UNESCO, 1994, p.5).

De acordo com o documento percebe-se que, em nenhum momento, cita que os alunos ouvintes e Surdos devem estudar numa mesma classe e, muito menos, afirma que este dois são pertencentes a grupos distintos, diferente do são citadas nos discursos e entendimentos

³ De acordo com Sailor 2002 (apud Mendes 2006) o uso do termo da Educação Inclusiva foi apresentado pela primeira vez em 1990 sendo posterior adotado legalmente nos documentos da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, na Espanha, em julho de 1994. Por isso partir se deste princípio para discutir a minha concepção como Surda para determinar o conceito da Inclusão na Educação dos e para os Surdos.

Para melhor situar o seu estudo segue o texto:

SAILOR, Wayne. *Inclusion. President's Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force.* Nashville, Tennessee, 2002. Disponível em: <<http://www.beachcenter.org/Books%5CFullPublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf>>. Acesso em: Jul. 2018.

dos governantes, profissionais, pesquisadores acerca dos princípios de conceitos relacionados a Inclusão. Percebe-se que um mesmo termo, recortado no documento, foram retirados com vários tipos de interpretação e percepção, como o fez Skliar (1998, p. 17) ao atentar sobre as reações do ouvintismo, segundo ele a percepção dos ouvintistas gera diferentes interpretações, entre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder dominado pelos ouvintes. Assim, para pensar as forças decorrentes destas relações, Foucault (2010, p. 278) nos auxilia a entender o que se passa nas relações entre poder e sujeito.

Essa forma de poder aplica-se à vida cotidiano imediata, que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm de reconhecer neles. É uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito.

A realidade é que as pessoas Surdas dependem da sociedade e a sociedade controla e constrói identidades ouvintes, como ouvintistas, de forma que estes são envolvidos por estas relações no seu cotidiano.

Perlin (1998) em sua pesquisa acerca da relação de poder dos ouvintismo sobre as pessoas Surdas, argumenta que a forma de existência dos mesmos demonstra os efeitos das relações de poder, de dominação, da visão de deficiência, de normalização, entre outros.

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este seja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma oposicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina a hegemonia através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo – designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização. (PERLIN, 1998, p. 58)

Diante disso, temos uma norma da soberania ouvinte, imposta e legislada para o controle da comunidade Surda. Portanto, retomo, nesta Tese, para quebrar este estigma de interpretação e concepção que foram determinados e dominados pelos padrões do ouvintismo e não de seus pares, ou da Comunidade Surda, que, por muitos anos, a Educação dos Surdos, foram submetidos a fracassos conforme observa Skliar (1998) e Campello (2008).

A educação e sua pedagogia não compreendeu ou desconheceu os métodos próprios para o ensino de sujeitos Surdos, isso se deve ao fato de o espaço educacional estar permeado de ações de controle e poder e de visão

fonocêntrica que super-valorização da língua oral e da cultura não-surda. Como salienta SKLIAR (1998), a problemática da vida escolar e acadêmica foi baseada nos modelos não-surdos ou “ouvintismo” que culminam na “negação” e no “assujeitamento”. (CAMPELLO, 2008, p.49).

Esta negação e assujeitamento, por parte das pessoas, citado pela autora, nos remete ao biopoder estudado por Foucault (2006) ao dizer que o desenvolvimento do biopoder ocorre devido à atuação da norma. O biopoder se preocupa com a vida, em diminuir os desvios da normalidade. Por isso, a sociedade se preocupa com a norma, não com a diferença, conseqüentemente, é o causador da maioria das interpretações e percepções que foram generalizadas e que são divergentes com a realidade e especificidades das pessoas Surdas na Educação.

Ao invés de desviar a proposta da política pública utilizando outro termo resgatarei o mesmo termo, *Inclusão Escolar*, citado nos documentos para ocasionar o impacto e a estigmatização acerca do termo que são rotulados nos discursos por muitos anos que são mais difíceis de ser disseminados, porque exige que ressignifiquemos nossos valores, nossas relações, nossas crenças, como o seu uso constante no discurso dos governantes, nas mídias, nas instituições, no dia-a-dia de todos. Bem, gostaria de ressaltar a objetividade do discurso em impactar com “oferecer novos e diferentes olhares e modos de ver”, pois, só através do olhar que transformamos a percepção do ser humano em pessoa, com identidade própria e vida.

E completando, “[...] a questão fundamental é a atitude. Se é algo que você deseja fazer, você começa a procurar meios de consegui-lo. Se é algo que você não deseja fazer, você começa a procurar desculpas para não fazê-lo.” (SAILOR, 1991, p.54).

Os meios que desejo conseguir no momento, como completa Sailor (1991) é, por meio da oportunidade e possibilidade que esta tese me impulsiona, apresentar a perspectiva dicotômica existente acerca dos conceitos presentes nos documentos da Educação e estabelecer uma análise dos mesmos, sob a minha ótica como pessoa Surda, expondo o seu o direcionamento e relação com a Educação dos e para os Surdos, acerca dos seus direitos sobre a Inclusão Escolar, que tem por fim promover uma educação de qualidade a esses cidadãos que demandam de políticas de ensino que contemplem as suas necessidades, reconhecendo as suas particularidades e especificidades, que lhes impulsione a um processo de ensino e aprendizagem significativo.

No caso das pessoas Surdas, contextualizo o termo da Inclusão Escolar, baseado no documento como um direito a ser assegurado aos Surdos a um ensino significativo com

conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, aos estudantes Surdos, sem margens para a simplificação, que torne a prática de competências e habilidades adequadas aos Surdos sem deixar de considerar a situação de bilinguismo dos mesmos e as implicações decorrentes dela, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua são observados, que são dependentes de fatores internos, individuais e de fatores externos, contextuais, como a competência do professor, dependentes da adequação de metodologia e dos materiais didáticos, da quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças Surdas.

Contundo, ressalta-se que para além deste paradigma a Educação dos e para os Surdos precisa ser promovida aliada com ações de formação dos profissionais envolvidos e, também, sendo necessário assegurar a Libras, a fim de evitar afetar diretamente a aprendizagem e, até mesmo, comprometer o desenvolvimento satisfatório do estudante Surdo.

Neste caso, o direito da Inclusão Escolar as pessoas Surdas, de acordo com a minha reflexão e entendimento, é que a proposta de Educação de ensino bilíngue, denominada em outras palavras por alguns pesquisadores como a ‘Pedagogia Surda’ é a que mais correlaciona com a visão de Educação dos e para os Surdos nesta Tese, que são constituídas numa percepção interligada com a Política Educacional e a Política Linguística, sendo, atualmente, a mais defendida pelos Surdos e comunidade Surda, na qual vem ganhando espaço dentro da política educacional Brasileira.

A Pedagogia Surda surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a educação do Surdo, pois ela utiliza uma metodologia que atende de uma forma satisfatória as suas especificidades, de forma a considerar todos os aspectos culturais deste sujeito.

De acordo com Machado (2006, p. 78),

[...] visualizar uma escola plural, em que todos que a integram tenham a “possibilidade de libertação”, é pensar uma nova estrutura. Para tanto, é necessário um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os sujeitos como cidadãos produtores e produtos de uma cultura [...]. Pouco adianta a presença de surdos se a escola ignora sua condição histórica, cultural e social.

A metodologia realmente desejada pela comunidade Surda é a Pedagogia Surda, visto que as lutas destes grupos giram em torno da constituição da sua subjetividade, do jeito Surdo

de ser, ou seja, da construção de sua real identidade e consagração de sua cultura, e que só poderá ocorrer no encontro com seus pares.

Esta perspectiva dá ênfase à educação na diferença por meio da mediação intercultural e reconhece e valoriza a identidade do Surdo (PERLIN, 2006). A esse respeito a autora afirma que,

[...] a virada para a pedagogia do surdo tem sido apresentada como uma ruptura no universo teórico da educação que detém o modelo ouvinte. A transgressão pedagógica que realizamos não nos apavora, mas nos identifica, nos dá a sensação de que é isso que queremos. De fato, alguns aspectos cambiantes fazem desaparecer a pedagogia ouvinte de tal forma presente nos discursos narrativos fruto de agências coloniais. (PERLIN, 2006, p. 5)

Esta Pedagogia defende ainda que a criança Surda precisa ter aulas ministradas em Libras por professores Surdos desde a educação infantil. Entretanto, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que, de fato, esta realidade se torne possível de ser vivida pelas crianças Surdas brasileiras. Ainda não há professores Surdos em número suficiente e preparados para assumirem tais funções, assim como, não há professores ouvintes fluentes em Libras para atuarem nestes espaços, bem como, ainda há escassez de tradutores/intérpretes nas instituições.

Conclui-se que é complexo discutir a Educação dos e para os Surdos na atualidade, como discutir a totalidade, pois ainda há surdos que frequentam as instituições escolares com enfoque oralista, há os que frequentam instituições escolares que fazem uso da Libras, os que, em toda sua vida, nunca tiveram acesso à escola e os que fazem parte de “movimentos de Surdos” que lutam pelos seus direitos linguísticos. Há, ainda, os que são oralizados e se adaptam a tal forma de comunicação, porém, não há um grupo homogêneo. Embora semelhante em maior ou menor grau, essas experiências postas em ação nas atividades é vão determinar um conjunto de identificações que são, praticamente, únicos. Há, também, um conjunto de ciências com suas correntes e referenciais teóricos que estudam temas e fazem recortes diversos de objetos próximos relacionados às pessoas Surdas: estudos em linguística, neurolinguística, educação, psicologia, audiologia, sociologia, antropologia, entre outras.

Enfim, percebe-se que atualmente a educação das pessoas Surdas está constantemente em processo de embates, discordâncias, conflitos e outros, generalizando um movimento de tensão e ruptura entre a educação de Surdos e a educação especial. Os surdos por meio das reivindicações da comunidade Surda, com os seus representantes em associações, na FENEIS e outros grupos representativos, estão sempre procurando uma forma que possa levá-los escapar-se do estigma que permeia a área da educação especial, considerada como um

subproduto da educação, da discussão de deficiência e da inclusão escolar. Enfim, a Educação dos Surdos ainda é o processo que precisa ser melhorado, uma vez que as Propostas de Políticas Públicas precisam mostrar-se mais presentes em todas as situações e instituições.

Enfim, parafraseando Larrosa (2002), a pesquisa requer falar, descrever sobre o que nos acontece (e aconteceu), a fim de requer outros momentos de reflexão e de estudo.

Ao repensar tal temática levou-me a ressignificar alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de Inclusão Escolar – política educacional e política linguística, do que se tem chamado de educação inclusiva/bilíngue e, ainda, do que se tem chamado de gestão compartilhada no contexto escolar. Enfim, fui levada a questionar aspectos que estão diretamente associados com a educação escolar e a sociedade.

No entanto, esta Tese se guiará em uma leitura reflexiva, na qual não demarcar-se-á e/ou afetar-se-á no texto, com a defesa de uma proposta para implementar a Educação dos e para os Surdos, mas, pretende-se ampliar as visões, entre os envolvidos, acerca da sua Educação, apresentando os contextos e os fatos existentes e reais, presentes na política de Educação dos e para os Surdos em diferentes instâncias e âmbitos. Destaca-se que as reflexões apresentadas não se norteiam por unanimidade em uma só prática, mas são baseadas em propostas de políticas públicas regulamentadas em documentos vigentes em textos teóricos com uma nova visão e perspectiva com o discurso formentado em uma proposta de ensino bilíngue.

Todavia, esta escolha em descrever a política, sem se afetar com as implicações dela decorrentes, tem por finalidade, instigar mais a reflexão e quebrar os estigmas dos debates acerca da política que se encontra na Educação dos e para os Surdos, a fim de documentar para posteriormente estudar, analisar e refletir seus pontos positivos e negativos no processo de escolarização dos Surdos, no que tange a sua formação de no ensino de/em Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita. Espera-se, enfim, que no final da Leitura, a temática possa instiga-los a uma nova percepção, discussão e reflexão das questões pertinentes a área. Para tanto, será preciso situar alguns discursos adotados no decorrer desta pesquisa baseados na percepção acerca do processo de significação dos conceitos relativos a Educação dos e para os Surdos que divergem-se com os utilizados na Educação Especial e na Educação Inclusiva que possuem diferentes entendimentos e interpretações. Portanto, demarca-se que “[...] para garantir a igualdade entre as pessoas, não é necessário tratar todos iguais, mas oferecer direitos diferentes que lhe permitam sua participação nas mesmas oportunidades” (ALMEIDA, SILVA e DORIA, 2011, p.5).

1. OS CAMINHOS TRILHADOS: EU E PESQUISA

A “identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1992, p. 16). Além disso, “a construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (DIAMOND apud NÓVOA, 1992, p. 16)

Aqui trago minha breve trajetória aliada com os caminhos trilhados na vida profissional e pessoal que me influenciaram ao que sou hoje, concluindo o Doutorado. Este percurso foi dividido, com a apresentação introdutória da minha breve trajetória, em três tempos. No primeiro tempo, exponho o meu tempo de formação escolar de forma simplificada com o intuito de que todos os leitores deste texto possam entender como se processava a política educacional durante o meu tempo de escolarização - que fora responsável pelo desencadeamento e/ou enriquecimento do meu saber - que foi sendo modificado com o passar do tempo, até a condição atual em que concluo esta etapa de estudo, o Doutorado. No segundo momento, apresento o tempo de atuação, na formação profissional, que interferiu na minha construção e identidade, relacionadas aos movimentos educacionais e linguísticos, mais especificamente na educação dos surdos. Por fim, concluirei a apresentação deste texto com a sintetização da minha constituição, com o objeto da pesquisa, a fim de situá-los melhor de como me encontrei na escolha do tema para esta pesquisa.

As etapas de reconstrução que foram percorridas durante todo o tempo da minha trajetória de vida, tanto no âmbito pessoal, quanto no âmbito profissional, construíram as contradições para a minha formação que auxiliou diferentes tipos de experiências pessoais e profissionais.

No entanto, pretendo tecer alguns caminhos percorridos durante a minha vida acadêmica que teve um grande papel sobre mim, pois sempre esteve presente de maneira massiva em toda a minha vida, grande fator para a formação do meu caráter, pensamento e visão que impactou as minhas escolhas pessoais e profissionais.

Com este propósito, apresento brevemente a minha origem, a experiência profissional na docência e a minha relação com a docência experimentada enquanto discente Surda numa sociedade composta majoritariamente pelos ouvintes, pois partir deste meu olhar e das vivencia destas etapas se justifica a busca pela continuidade da formação profissional por

meio deste Curso de Doutorado em Educação⁴, com pesquisa sobre políticas educacionais e políticas linguísticas na educação dos e para os Surdos.

Começarei timidamente dizendo que nasci no interior de Minas Gerais, na cidade de Patos de Minas⁵ que fica localizada no Triângulo Mineiro - na qual estabeleci toda a minha vida com aquela cidade, que foi rompida no ano de 2013 quando precisei fazer escolha profissional em outra cidade. Sou surda nascida numa família de Surdos, entre eles: meus pais, minha irmã, meus tios e primos dos dois lados da família. Desde então, a Libras – Língua Brasileira de Sinais foi a minha língua de instrução; este fato permitiu que eu construísse a minha formação e senso de responsabilidade com a sociedade interligada em dois mundos: o mundo dos Surdos e o dos ouvintes.

Apesar da minha família ser de origem humilde, sem usufruir algum tipo de luxo, contando apenas com o meu pai para manter o sustento da família, sendo que minha mãe ficava com os cuidados do lar, nunca deixei de viver a minha infância com o brincar, com o estudo, com os passeios na casa da vovó e viagens para os campeonatos e festas de associações promovidas pela comunidade Surda, na qual sempre mantive contato com diferentes Surdos em toda a minha vida.

Quando cheguei numa fase da adolescência, ao invés de sair com os amigos e ir para festas típicas de adolescentes, optei por me envolver com o movimento da comunidade Surda, lutando pelos seus objetivos e ideais, na qual participei e organizei vários trabalhos para os Surdos como voluntária em associações, instituição e igrejas, sendo um deles como “professora” de português como segunda língua para Surdos adultos. Foi nesse contexto que encontrei a minha vocação como docente de Surdos, pois nele, vi a minha capacidade para o ensino aos Surdos direto da língua que é a Libras, possibilitando um leque de informação e conhecimento.

Em 2002, após concluir o ensino médio, precisei abandonar alguns projetos com os Surdos para iniciar no mercado de trabalho como auxiliar de produção em um supermercado na qual permaneci por 05 anos, e, neste mesmo período, cursava o curso superior. Neste meio tempo, mudei de profissão para auxiliar administrativo no correio e quando estava concluindo

⁴ Curso o Doutorado em Educação na Universidade Federal Uberlândia – UFU vinculada ao Programa da Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação – PPGED na linha de pesquisa em Estado, Política e Gestão Escolar.

⁵ A cidade de Patos de Minas está situada na região intermediária às regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Considerada pólo econômico regional, lidera a microrregião do Alto Paranaíba que é composta por 10 municípios. A população do município é de 123.811 habitantes (IBGE - censo 2000). Fonte: <http://www.patosdeminas.mg.gov.br/acidade/>

o curso superior no início de 2008, finalmente me firmei como professora de Surdos numa instituição filantrópica mantida pela igreja congregada.

Desde muito jovem, assumi a responsabilidade da casa e cuidados com os meus pais, que tem limitação comunicativa com a sociedade ouvintista - o que muito me demandava na necessidade de acompanhá-los, seja eles numa consulta médica, nos bancos e outros. Além deste, sempre estive envolvida com os movimentos da comunidade Surda na educação, na sociedade e lazer.

Hoje faço parte do quadro de servidora pública da Universidade Federal de Uberlândia como docente em magistério do ensino superior no município de Uberlândia – MG, na qual atualmente fixei a minha residência.

1.1 O tempo da formação escolar

Alguma vez a escola te causou dor? A mim sim, porque na escola aprendi muitas palavras, mas não eram minhas palavras⁶. (autor desconhecido)

O pequeno texto de reflexão citado acima se espelha intimamente, de forma profunda, a minha vida escolar, pois a iniciei muito cedo, aos 02 anos, junto com a minha irmã que tinha 05anos. Fomos matriculadas numa creche, por sugestão da minha avó materna, que acreditava que eu e a minha irmã precisávamos ter contato com o mundo lá fora e, assim, interagir com os dois mundos, pois dentro do convívio familiar utilizávamos sempre a Libras para nos comunicarmos com Surdos e ouvintes, além deste, convivíamos com crianças surdas ou codas⁷ e não tivemos oportunidade de conviver com outras crianças fora do nosso mundo, o mundo de pessoas usuárias da Libras. O tempo de estudo na creche foi essencial para enxergar outro mundo e o interligar na minha construção pessoal, em que tive que aprender a conviver com seus costumes, organização, adaptação e outros a fim de melhor usufruir. A minha convivência com os ouvintes me possibilitou, desta forma, impor o respeito a minha

⁶ O texto original encontrava-se em espanhol. A tradução foi realizada pela pesquisadora Sandra Patrícia de Faria Nascimento para a sua Dissertação intitulada “A Metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de Alunos Surdos”, 2003.

⁷ CODA - (Children of Deaf Adults, filhos ouvintes de pais surdos), estudada sob o título de Child Language Brokering Em alguns casos a definição é estendida aos adolescentes, também, como Child and Adolescent Language Brokering.

* Para maior entendimento recomenda se numa leitura de texto através da consulta de pesquisa conduzida em Manchester Metropolitan University. Education and Social Research Institute. Research Projects. Children and Adolescents as Language Brokers. Bibliography. Link: www.esri.mmu.ac.uk/resprojects/brokering/biblio.php

identidade e língua, o que favoreceu muito a minha capacidade de negociar as resiliências constantemente debatidas entre os ouvintes com a comunidade surda.

O meu ingresso na escola foi levado com muita responsabilidade e seriedade pelos meus pais que o tinha como prioridade. Com meu pai trabalhando sozinho para sustentar a casa, contando somente com um salário mínimo, junto com a minha mãe que sempre tinha um compromisso: o de me levar e buscar diariamente na escola. Esta dedicação se deve ao fato de ambos não terem recursos e estruturas para estudar quando crianças, pois a época não tinham apoio para tal, na qual meu pai não conseguiu aprender a ler e escrever, mesmo apresentando uma inteligência incrível para a lógica matemática, e a minha mãe conseguiu apenas escrever seu próprio nome.

Meus pais sempre valorizaram muito a escola, diziam que passaram dificuldades, mas não permitiriam que eu estudasse e trabalhasse ao mesmo tempo, pois tinham medo que isso tudo interferisse no meu estudo, “só após se formar” que podia trabalhar. Eles acreditavam que a escola poderia mudar o meu futuro para melhor. Porém, ao entrar na escola, nada foi um mar de rosas, nela sofri o primeiro impacto relacionado à visão que tinham sobre os Surdos. No primeiro dia, lá fui eu, toda feliz, junto com a minha mãe, para a escola regular para cursar o pré-escolar. Ao chegar lá, fui colocada numa turma do jardim de infância - pelo fato de ser Surda, achavam que eu não tinha base para entrar no pré-escolar, fato que não foi aceito pela minha mãe. Tive que passar pelo teste de conhecimento de escrever o meu nome, idade e cidade. Fui aprovada e designada para a turma na qual fui matriculada inicialmente.

Toda a minha vida escolar cursei numa rede de ensino regular⁸, pois antigamente a cidade não tinha uma escola especial para Surdos. Tinha somente a opção de estudar na APAE⁹ (Associação de Pais e Amigos Especiais), com turmas mistas de outras deficiências

⁸ O Ensino regular utilizado nesta pesquisa se baseia no conceito assegurado pela CF/88 que visa o desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos, independente de suas condições intrínsecas ou experiências prévias de escolarização, sendo que neste período não tinha a política pública voltada a Educação das pessoas Surdas e sim uma Educação para todos recomendado pela Declaração de Salamanca.

⁹ A *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)* – é uma associação em que, além de pais e amigos dos excepcionais, toda a comunidade se une para prevenir e tratar a deficiência e promover o bem estar e desenvolvimento da pessoa com deficiência que tem como principal missão prestar serviços de assistência social no que se diz respeito a melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência, conscientizando cada vez mais a sociedade. Em 1950 a institucionalização da educação especial que ocorre no país consolida não só o distanciamento do Estado no que se refere à educação das pessoas consideradas com deficiência, mas também a privatização do ensino, da assistência social e da saúde dessa população, à medida que agrega à sua especialidade um atendimento global. Com isso, a APAE acabou por assumir o status de especializada em e de instituição privada de caráter público, passa a ser reconhecida e responsabilizada como tal assegurando na construção da construção inclusiva credenciada como escola regular e segue um programa curricular baseado nos PCN, com algumas adaptações necessárias a educação especial de utilidade pública em todos ao quadrante federal, estadual e municipal.

ou em uma escola regular; assim, meus optaram por me matricular numa escola regular próximo a minha casa.

Todo o ano que estudava, me deparava com dificuldades e problemas, sejam eles a falta de conhecimento dos professores de lidar com aluno Surdo, convivência com novos colegas que entravam, a metodologia que exigia adequação – sem apoio de nenhum intérprete de Libras – e vivia demasiadamente de leitura labial para acompanhar as aulas ministradas, o que desencadeou num fraco rendimento escolar, com muitas notas baixas e pouco aprendido; mas com a minha determinação, fui buscando várias formas de conseguir estudar e aprender por conta própria, ia a casa da minha colega, que estudava junto comigo, para fazer o dever de casa, pois em casa meus pais não conseguiam me ajudar, e contava muito com o apoio da minha irmã que cursava umas séries à frente, que me dava reforço escolar em casa, fazendo o papel de professora, apesar da sua pouca idade, sendo essencial na minha alfabetização, principalmente, na leitura e interpretação. Apesar de todos os empecilhos, contei com vários professores empenhados com a minha formação, sempre respeitando o uso da minha língua, que é a Libras. Tive colegas preocupados em repassar as informações que perdia, me incluindo em todas as atividades desenvolvidas, sem distinção, o que favoreceu ainda mais a interação.

Ao concluir o ensino fundamental em 1999, indo para o ensino médio em 2000, precisei mudar de escola, tendo que cursar o que tinha na região, o ensino médio científico¹⁰. Este período me trouxe mais um impacto com novos professores, novos colegas, todos despreparados, desinformados, desacreditados com a minha competência, sem apresentar nenhuma boa vontade de adaptar, para adequar às minhas necessidades, como ocorreu na minha vida escolar anterior. Nesta mesma escola, pela primeira vez, vivenciei de fato o que é o preconceito, o isolamento e a exclusão que os Surdos passam diariamente. Precisei recomeçar do zero na luta e reivindicação dos meus direitos na escola, cobrando as adequações por parte dos professores de sua didática, pois ainda vivia de leitura labial durante todas as aulas e se perpetuou todo o ensino médio. Por muitas vezes, tive que me virar

¹⁰ *Ensino médio científico*, estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, em seu art.35, que o Ensino Médio, compreende a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos e tem como finalidades que vão desde preparar o educando para prosseguir os estudos em nível técnico ou superior como também oferecer a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual, pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; compreendendo um currículo que aborde a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, assim como, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996)

sozinha para entender os conteúdos das aulas para a prova, buscava ajuda de amigos para me dar reforço escolar. Durante a minha formação no ensino médio, a militância que, antes se manifestava timidamente, aflorou fortemente, o que desencadeou, ainda mais, a minha resiliência, determinação e força de vontade, possibilitando que eu concluísse o ensino médio com êxito em 2002.

Após a conclusão, dei uma pausa no estudo para ingressar no mercado de trabalho. Fui para a área de produção, o que nada se vincula com o movimento da comunidade Surda, porém, continuei atuando em trabalhos voluntários na área da educação na APAE, para o ensino de Libras as crianças Surdas e me conciliava com o outro projeto promovido pela associação dos Surdos em parceria com a Secretaria Municipal de Ensino para alfabetização de jovens e adultos. Estes dois trabalhos voluntários foram experiências muito gratificantes que reafirmaram a minha vocação de ser professora de Surdos.

A partir desta experiência, decidi ingressar no ensino superior com o incentivo de amigos, porém, precisei adiar devido ao fato de que não tinha condições financeiras para a mensalidade, a cidade não possuía uma universidade pública. No final de 2004, com o trabalho estabilizado, já podendo arcar com a mensalidade, decidi prestar vestibular junto com a minha irmã para o curso de Pedagogia. Passamos de primeira. Fomos as primeiras surdas a cursar o ensino superior na cidade. Ingressamos no mundo acadêmico no início de 2005, no Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM,¹¹ na cidade de Patos de Minas/MG, cheia de sonhos e expectativas. Estar no ensino superior me fortaleceu, pude acreditar mais na minha competência diante da sociedade majoritária, sem algum empecilho. Esta felicidade durou pouco, pois, como ocorre em toda a mudança no processo escolar, é de praxe o primeiro dia de aula ser marcado por grandes experiências. Sofri um outro impacto porque, diferentemente das escolas, os professores utilizavam-se de recursos de quadros, livros com imagens, o que me auxiliavam muito para acompanhar.

Na universidade, a didática adotada pelo professor em nada favorecia a minha acuidade visual, ministrando a aula teórica falada, sem sequer nenhuma base de textos para a leitura antecipada, me perdia durante todas as aulas. Me sentindo mais uma vez frustrada, desacreditei que ia conseguir acompanhar o curso. Era tudo diferente do que vivenciei. Voltei

¹¹ UNIPAM (*Centro Universitário de Patos de Minas*) – Faculdade particular de uma instituição de ensino superior localizada no município de Patos de Minas fundada em 1968, no estado de Minas Gerais, Brasil. A instituição é mantida pela FEPAM - Fundação Educacional de Patos de Minas, vindo ao encontro dos anseios não apenas de Patos de Minas, mas de toda a região do Alto Paranaíba e regiões vizinhas. Mais informações no link: <https://unipam.edu.br/quemsomos>

para casa chorando. Mas a minha determinação me fez reerguer novamente. Voltei no dia seguinte à universidade, na qual precisei me reinventar, na forma de estudar, acompanhar, entender e buscar outras maneiras de aprender, tanto no aspecto teórico, quanto na prática por meio de leituras, estágios e apoio de algumas direções, professores e colegas que fui tendo com o tempo. No fim pude concluir o ensino superior com orgulho, pois nele consegui adquirir uma boa base para atuar com a educação dos Surdos.

Neste meio tempo, em 2006, me veio a notícia da criação do novo curso, visto como pioneiro, de Letras/Libras da modalidade à distância ofertada pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC¹². Lá fomos eu e a minha irmã em busca da oportunidade nesta nova vida acadêmica na Universidade de Brasília – UnB, que foi um dos pólos do curso oferecido pela UFSC e com muita alegria, mais uma vez, conseguimos entrar. Pela primeira vez em toda a minha vida escolar, o primeiro dia do curso foi tudo um arco-íris, com professores bilíngues, todos os colegas Surdos, aulas ministradas em Libras – experiências que nunca vivenciei igual em toda a minha vida escolar. Apesar de termos vidas, estudos e trabalhos em Patos de Minas, nos sacrificamos em conciliar duas graduações, trabalhos e viagens de 06 horas para realizar o curso de Letras Libras, aos sábados, o que nos deu muitas noites mal dormidas, muitos trabalhos a ser realizados, viagens longas e cansaços intermináveis. No fim tudo valeu a pena, pois o curso me fez sentir parte do mundo que vivo, o que nunca tive isso durante os meus anos de escolarização, onde eu podia respirar, aprender e vivenciar em Libras. Estas experiências enriqueceram muito o meu saber, podendo, enfim, concretizar a realização do meu sonho de estudar numa educação de ensino bilíngue. Formamos em 2010, nas primeiras turmas de Surdos, formados como professores de Libras.

Diante da minha inquietação de estar em constante processo de busca de aperfeiçoamento na área de Libras e Educação dos Surdos, como uma tentativa de recuperar o tempo que perdi. No final de 2008, após concluir o meu primeiro curso de graduação em Pedagogia e sendo incentivada pela minha tutora do curso de Letras Libras, que enxergou em mim o potencial de tentar a pós-graduação, Mestrado. Até o momento, não me via capaz para tal feito, mesmo assim, fui tentar o processo seletivo do mestrado na UnB na área de Linguística e fui aprovada. Ingressei em 2009 na pós-graduação na linha de Análise da

¹² *Letras Libras/UFSC* – O Curso de Letras-Libras (Licenciatura e Bacharelado) foi ofertada como uma proposição para atender às demandas de inclusão dos Surdos na educação e da inclusão da Libras nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e nas Licenciaturas da Universidade, conforme previsto no Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002. O curso de Licenciatura teve como objetivo formar professores de Libras, e o Bacharelado tem como objetivo formar tradutores/intérpretes de Libras/Português. Mais informações no link: <https://libras.ufsc.br/>

Gramática com ênfase na aquisição da Libras e ensino de português como segunda língua dos Surdos. Defendi a dissertação em 2011, fazendo parte do grupo das primeiras surdas (eu mais dois Surdos) a ingressar na pós-graduação em Linguística na UnB. Tive que me sacrificar para poder me manter no curso do mestrado, precisei pedir demissão da escola de Surdos onde trabalhava e fui trabalhar somente com disciplinas da faculdade, que tinha flexibilidade de horários, para conseguir conciliar o curso de mestrado e o de Letras Libras, na qual fazia viagem toda semana para a Brasília, buscando realizar o meu sonho de me formar.

Com o fim do mestrado, voltei a minha terra para aprimorar em prática tudo que aprendi e ganhar a experiência no ensino superior para, posteriormente, pensar no Doutorado, que só foi possível 04 anos depois. Após me ingressar em 2013 como docente efetiva na Universidade Federal de Uberlândia, pude encontrar a minha formação da área de estudo com a linha de pesquisa que almejava. Hoje, me sinto em condições de realizar um bom estudo, de me envolver e produzir um bom trabalho de pesquisa em consequência do amadurecimento profissional decorrente, em grande parte, das atividades desempenhadas enquanto docente efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

1.2 O tempo de atuação e capacitação profissional

Iniciei com as experiências adquiridas como educadora, por meio de trabalhos e projetos voluntários com pessoas Surdas, e somente aos vinte e três anos é que de fato iniciei o trabalho de professora, como profissional do sistema oficial de ensino. Fui convidada para exercer numa instituição filantrópica Ludovico-Pavoni¹³, mantedora de uma igreja que atende somente crianças, jovens e adultos Surdos. Assumi a turma de estudantes Surdos matriculados

¹³ CAIS/LP – Centro de Apoio e Integração dos Surdos de Patos de Minas – Ludovico Pavoni (CAIS/LP) é uma grande instituição de caráter filantrópico, localizada num bairro antigo e com boa estrutura de serviços com o objetivo de atender o público surdo e seus familiares e difundir a língua de sinais na sociedade, oferecendo um ensino de qualidade. Adotou-se, assim, uma *política educacional de bilinguismo*, que aceita o surdo como um indivíduo que tem língua e identidade próprias e que, apesar da deficiência auditiva, é capaz de aprender, de se desenvolver e de conseguir espaço na sociedade. A instituição foi considerada pelos municípios uma das melhores referências de escolas de apoio ao aluno surdo na região acabou por levar a 28ª Superintendência Regional de Ensino de Patos de Minas/MG (28º SRE/MG) a determinar que o CAIS/LP se tornasse centro de reforço pedagógico para todos os estudantes Surdos do município de Patos de Minas e região.

* Para obter melhor conhecimento acerca do trabalho e estrutura da instituição, o mesmo se encontra na dissertação intitulada “Um estudo de aquisição de ordem e concordância no português escrito por Surdos” (LIMA, 2011 pág. 77 a 80)

Mais informações da congregação no link: <http://www.pavonianos.org.br/index.php>

Política educacional de bilinguismo – A modalidade bilíngue é uma proposta de ensino em que os sujeitos acessam duas línguas no contexto escolar. As pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se considera o ensino da segunda língua, que é o português, na modalidade escrita ou oral (Perlin, 2005; Strobel, 2008).

na rede pública de ensino que frequentavam a instituição para atendimento de reforço pedagógico, com a finalidade de aprimorar os conteúdos trabalhados nas escolas regulares, onde as aulas, como já foi mencionado, não são ministradas em Libras, pelo fato de a quase totalidade dos estudantes serem ouvinte. Essa instituição adota o ensino da Libras como primeira língua para a fixação dos conteúdos trabalhados em língua portuguesa pelas escolas regulares, a mesma conta ainda com um trabalho sistematizado de ensino da língua portuguesa escrita como a segunda língua dos Surdos. É comum nas cidades pequenas que os Surdos de diferentes séries e idades estudem na mesma sala de reforço, o que foi um desafio para mim, pois era necessário organizar, estudar e preparar diferentes conteúdos de ensino e ser capaz de conciliar a minha prática, com o ensino de cada aluno Surdo que estudavam na mesma sala de aula.

Nesta fase, pude construir de fato a minha identidade docente de Surdos, o que existia era o *saber da experiência*, que havia construído enquanto discente Surda, possibilitando, desta forma, saber como ocorre o processo de ensino para crianças Surdas - atentando melhor adequações de recursos a se trabalhar com este público e quando referente à construção de saber, relacionado à minha identidade docente; o que foi se estabelecendo desde a adolescência iniciada em espaços alternativos: a experiência de professora de catequese na Igreja Católica aos finais de semana, aliada a de professora voluntária de Libras às crianças Surdas na APAE e português para Surdos adultos na associação, essas quais ofereceram subsídios para o início da construção de uma prática pedagógica, contendo as particularidades linguísticas dos Surdos que atendessem as especificidades dos mesmos. Gauthier (1998, p. 17), esboça que “os elementos do saber profissional docente são fundamentais e podem permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”. O autor enfatiza que para avançar num repertório de conhecimentos sobre o ensino, implica-se vencer dois obstáculos: um ofício sem saberes e saberes sem ofício.

Outro fator que julgo importante discutir e refletir, foi o de ter iniciado a profissão docente, de forma oficial no sistema de ensino, trabalhando com crianças e adolescentes Surdos numa mesma sala, sem fundamentação e base científica aprendidos durante a minha formação no curso de Pedagogia, onde são desenvolvidos apenas uma educação para crianças ditas “normais”. Hoje, julgo uma formação teórica e prática consistentes, de fundamental importância para poder desempenhar de forma desejável o ensino aos Surdos, numa perspectiva da educação bilíngue. Esta experiência com o ensino desses saberes, na minha formação, só veio acontecer depois de muitos anos de buscas de leituras, como também, na

participação em eventos e congressos acerca da educação dos Surdos, que ainda demanda mais discussões e pesquisas.

Ressalta-se a necessidade de pontuar sobre a existência de uma carência de formação, de um conjunto de saberes político-pedagógicos, acerca da educação de e para a constituição de um corpo de expertise, a fim de que práticas relacionadas à propagação da política instituída sejam garantidas. Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir estudantes e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem é que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento; a educação especial constitui-se como uma expertise, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos – entre eles, os Surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 23).

Durante o exercício como docente de estudantes Surdos, sempre busquei oferecer um ensino que a aprendizagem do aluno fosse contemplada independente de suas dificuldades, buscando aplicar o meu compromisso político e social com os Surdos, mesmo quando alguns deles entravam na sala com domínio restrito na leitura e conhecimentos, devido ao fato de a maioria serem de famílias ouvintes, não usuárias de Libras, o que limita o acesso dos Surdos à informação e a realidade social.

Neste contexto, eu, sendo Surda, já havia percebido ser impossível oferecer uma prática pedagógica neutra, pois o ensino é resultado da prática social e, como tal, precisa ser contextualizado e revestido de significado para que ocorra a aprendizagem. Disso vem a questão instigante que norteia a prática social, sabendo que muitos deles não estabelecem algum tipo de comunicação com as famílias e, muito menos, com as pessoas fora da escola. Como eles conseguirão compreender? Conhecer a realidade? As perspectivas a se planejar? Eu, como Surda, não tive estas questões, pois vivenciei uma realidade diferente da maioria dos estudantes e queria que os mesmos tivessem as mesmas oportunidades, podendo, desta forma, contribuir de fato com a transformação social dos estudantes Surdos. Como afirma Freire (2007, p.22), “a educação possui um compromisso social, de transformação da sociedade, e a consciência crítica que se quer construir exige competência profissional”. Mas, tal competência profissional precisa trazer consigo a coerência, a disponibilidade, o

comprometimento e, acima de tudo, a ética como prática especificamente humana.

Considerando o ser humano e a criança, de modo particular, em sua potência, a pesquisa pauta a representação de aprendizagem noutra perspectiva, ao “olhar” para o outro em sua diferença, não em sua falta ou ausência, simplesmente reconhecendo à diferença. O esforço foi vislumbrar a escola com um lugar na esfera política, pedagógica e social diante da diferença e da identidade Surda, como um

[...] espaço de construção de identidade deve priorizar a garantia do acesso à língua de sinais em todos os seus serviços, pois é na escola que o surdo encontra sua identidade, este outro com quem dialoga, se reconhece na sua diferença linguística. (GIORDANI, 2010, p. 10)

Para tanto, buscava oferecer-lhes elementos que os propiciassem a compreender a realidade e traçarem metas a serem alcançadas no futuro, o Surdo adulto como modelo, o que facilitaria aos estudantes planejarem suas ações e trilharem os caminhos para um futuro melhor. O Surdo ao se constituir em uma identidade que lhe é própria ganha outro potencial de existência. Essa, só é constituída se isso lhe for consentido pela construção identitária, produto da vida em comunidade com outros Surdos, pois

[...] a identidade surda sempre está em proximidade, em situação de necessidade com o outro igual, então, o encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir do baú que guarda os adornos que faltam ao personagem. (PERLIN, 1998, p. 54).

Esta construção é possível se esta pessoa estiver em um ambiente escolar cuja perspectiva de educação possibilite outro olhar e outras representações nas quais o Surdo passe a ser visto como Surdo a partir de uma diferença cultural e linguística.

Nesse sentido, a aula era realizada como um espaço de conversação em que se promoviam momentos de trocas entre estudantes e professores, fomentando os conhecimentos, potencializando transformações aos estudantes Surdos, para a compreensão de uma perspectiva melhor do poder, que é umas das condições adquiridas por meio do saber.

Assim, o desafio de envolver o estudante Surdo, que estuda em uma outra escola em horário do contra turno e que, muitas vezes, chegavam à instituição cansados e desanimados, aos poucos foi sendo vencido pela proposta de organização e atividades estruturadas pela equipe. A forma encontrada para a realização da proposta foi o planejamento de atividades dinâmicas que contextualizassem a realidade do estudante Surdo, tendo como foco suprir as suas defasagens de aprendizagem originárias na outra escola, promovendo práticas que atendessem os seus interesses e necessidades.

Dessa primeira experiência com o sistema oficial de ensino, vieram outras atividades que exerci em parcerias com a Secretaria Estadual de Educação, em orientação aos professores da rede de ensino pública, que tinham estudantes Surdos na sala de aula comum. Estas orientações eram promovidas em reuniões coletivas e/ou individuais, workshop, oficinas e outras com a finalidade de enriquecer a qualidade de ensino dos Surdos na rede pública de ensino, tanto nos conteúdos de ensino, quanto na metodologia utilizada, nos critérios de correção das avaliações aplicadas e outros, estabelecidos por meio de um trabalho em equipe entre as escolas com a instituição. Esta foi uma grande experiência, que precisei me reorganizar no ensino, seguindo os parâmetros do sistema de ensino da Secretaria Estadual de Educação, com a contextualização social. Este tempo oportunizou-me um salto positivo da minha formação na prática pedagógica.

Com o tempo percebi que o sistema de ensino apresentava carência na formação de professores para atuar com os estudantes Surdos, coincidido com a abertura do processo seletivo numa universidade particular para assumir a disciplina de Libras. Decidi entrar, tendo por intuito quebrar os paradigmas que haviam sobre a educação dos Surdos, baseados no ensino simplista, na descrença sobre a competência e o potencial de cada um.

Ministrei aulas inicialmente no curso de Pedagogia na disciplina de Libras, com a carga horária de 80 horas. Mesmo com a carga reduzida procurei conciliar teoria e prática de ensino a ser aplicado em sala de aula promovendo trabalhos, atividades e oficinas contextualizadas com as necessidades do ensino e as condições de aprendizagem dos estudantes Surdos, tendo como suporte o conhecimento em Libras para quando recebessem o estudante pudessem se comunicar diretamente com eles. Anos mais tarde, deparei durante a visita às escolas as minhas ex-alunas, que se tornaram professoras e tinham estudantes Surdos na sala. Muitas delas demonstraram uma boa prática pedagógica para trabalhar com estes, numa sala de ouvinte, fato este, que me deu um ânimo para persistir nesta minha construção docente no ensino superior.

Neste meio tempo atuando em dois empregos: professora de Surdos na instituição filantrópica e de Libras na Universidade, com a minha aprovação no mestrado, precisei fazer uma escolha profissional. Decidi desvincular da escola com estudantes Surdos e mantive-me na universidade, devido a flexibilidade de horários, o que facilitava com o curso do Mestrado na UnB.

Uns anos depois de defender a minha dissertação de Mestrado, decidi voltar para a rede pública de ensino, para atuar mais de perto com a educação dos Surdos. Inicialmente

como servidora designada e depois como efetiva, sendo a primeira Surda a assumir como professora da sala de recurso na rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, onde exerci a função por 02 anos. Foi uma experiência enriquecedora e desafiante para a minha construção docente.

A sala de recurso funcionava como sala pólo para todos os estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino estadual, na qual funcionava o atendimento educacional especializado no ensino de Libras como primeira língua e de português como segunda língua. Entendia que era a responsável por todos os estudantes Surdos da rede pública de ensino estadual. Todos eles tinham atendimento comigo, com seus horários determinados, distribuídos, sendo uns deles em duas vezes por semana, e, outros em três vezes por semana, com turmas de estudantes divididos em dois turnos (matutino e vespertino). A maioria dos estudantes Surdos, era filhos de pais ouvintes com pouco domínio em Libras, muitos deles com conhecimento de vocabulários restritos. Encarei essa nova função como um novo desafio. Fui vencendo as barreiras que iam surgindo, buscando suporte da secretaria, apoio de professores e instrutores Surdos que atuavam na secretaria. O maior de todos eles, foi a elaboração do material pedagógico para a sala de recursos, com equipamentos e materiais adequados, sem deixar de buscar, pesquisar e estudar para aprimorar a política educacional e política linguística ofertada na educação dos e para os Surdos naquela cidade.

Ressalto a importância de diversificar e se atualizar na construção da docência por meio da formação continuada, pois a educação é um processo que constantemente vive de mudanças, como afirma o Behrens (1996, p.135) “[...] a essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”.

Acreditamos, pois, que a formação de professores pressupõe a organização de um processo contínuo e sistemático, que considere as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais, como parte do desenvolvimento profissional do docente. Trata-se de um processo caracterizado por tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos, nos quais os formadores buscam manter a coerência profissional. Para que isso ocorra, necessitam reconhecer seu inacabamento, ou seja, precisam conscientizar-se de que são sujeitos em permanente evolução e desenvolvimento, pois, só assim, construirão sua identidade profissional. É, portanto, fundamental que professores adentrem o mundo da docência, compreendendo suas possibilidades e dificuldades, isto é, que se envolvam com as situações específicas e formais de ensino capazes de favorecer a reflexão acerca das atividades pedagógicas organizadas e desenvolvidas na prática cotidiana, como ressalta Libâneo (1998).

Acredita-se que os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva. Uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula. Buscando, assim, melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula.

Em 2013, tendo gostado da experiência no ensino superior, mais especificamente por ter me identificado com o trabalho de atuação com a formação de professores, com a ânsia de buscar novos desafios, onde eu pudesse contribuir massivamente com o meu saber sobre a educação dos e para os Surdos, resolvi ingressar no Ensino Superior como professor de Libras para atuar na formação dos professores.

Inserida nesse contexto, percebo o professor como um dos mediadores entre o conhecimento e o aluno. Ele é um agente da escola que tem como objetivo ensinar tanto o conteúdo da disciplina, quanto os valores sociais que são considerados importantes para sociedade na qual estão inseridos. Assim, o professor

[...] ao dar uma aula, não desenvolve apenas o conteúdo da sua disciplina. Acaba por influir muito na forma de como o aluno poderá entender a sociedade em que vive, com isso queremos dizer que um professor sempre revela aos seus alunos as suas opiniões sobre o que acontece na sociedade ou na escola, sempre acaba colocando seus valores e concepção de vida. Por isso ao dar suas aulas, todo o professor faz mais do que desenvolver um conteúdo: influi nas concepções de vida do aluno. (MEKSENAS, 1991, p.27).

Tendo em mente este objetivo, de contribuir e fazer a diferença na formação de professores na educação dos e para os Surdos, resolvi participar do Concurso Público para professor de Libras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – (FACED/UFU), no qual fui aprovada.

Tomei posse no dia, não poderia ser diferente para comemorar, 15 de outubro de 2013, o mesmo dia se comemora o Dia do Professor. Fui vinculada no núcleo de Educação Especial e Libras. Desde então, tenho trabalhado na graduação com a disciplina Libras, Fundamentos da Educação dos Surdos e afins voltada para a formação de professores. O ensino, a formação, as atividades de pesquisas e a busca de cursos de aprimoramento ocupa parte significativa de meu trabalho na Faculdade de Educação.

Durante o tempo do meu exercício na UFU, contribuí, participei e desenvolvi várias atividades entre elas: contribuí como professora pesquisadora no curso de aperfeiçoamento de Libras EaD aos professores que atuam na rede pública de ensino em todo o Brasil financiado

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, por três edições com 1500 inscritos cada; desenvolvi o projeto de curso de extensão de Leitura e escrita do Português para Surdos atuando como coordenadora e professora, este curso teve por objetivo trabalhar com o ensino e a aprendizagem dos Surdos na leitura e escrita do português, além deste, atuei como co-coordenadora no curso de formação de instrutor de Libras para Surdos e atuei como supervisora no Curso Alternativo para Surdos que é um projeto de um cursinho de pré-vestibular voltado aos Surdos da comunidade que queiram ingressar no ensino superior.

Em 2015 juntamente com outros colegas organizei o primeiro evento acadêmico na área de Libras e Educação dos e para os Surdos. Esse congresso foi desenvolvido em forma de congresso durante o qual pudemos partilhar e aprender com importantes pesquisadores do país nessa área. Para ampliar a discussão acerca da Libras, Educação dos e para os Surdos e a sua formação colaborei como co-coordenadora do projeto de pesquisa intitulado: Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologia – GPELET, para dar continuidade com o trabalho iniciado durante o curso de aperfeiçoamento em Libras aos professores da rede pública de ensino. Logo em seguida fui convidada a fazer parte como membro no grupo de estudos e pesquisa políticas e práticas em educação especial e inclusão educacional – GEPEPES. Além deste, participo constantemente com apresentação e publicação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais com a temática referente a Política Educacional Brasileira e a Política Linguística na Educação dos e para os Surdos que ofereceram um aporte norteando a minha pesquisa.

1.3 A relação com o objeto de pesquisa: as primeiras aproximações

Identifiquei-me neste estudo, pois estou aqui realizando pesquisa pela pessoa que sou, não porque sou surda. Nesse sentido, corroboro com dois autores surdos Padden e Humphries [...] Nasci surda? Ou nasci ouvinte? Isto pouco importa! (PADDEN; HUMPHRIES, apud DALL’ALBA, 2013, p. 13. Grifo da pesquisadora)

Posso dizer que o tema de pesquisa atual começou a constituir-se a partir da discussão sobre a influência da aquisição da Libras na estrutura do português como segunda língua escrito pelos Surdos, com a qual me envolvi durante o curso de Mestrado¹⁴. Ao problematizar o tema de pesquisa no Mestrado, pretendi “[...] colocar em questão o habitual, aquilo que é o

¹⁴ Cursei a Pós-Graduação do Mestrado no ano de 2009 pelo Programa de Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas da Universidade de Brasília – LIP/UnB sendo a minha dissertação defendida em Julho de 2011 com a pesquisa intitulada em Um estudo sobre aquisição de ordem e constituinte no português escrito por Surdos.

mais difícil de ver como problemático porque se converteu em hábito para nós, em costume, em identidade” (LARROSA, 2000, p.331). Naquele estudo, problematizei de que os estudantes Surdos, mesmo depois de um tempo de escolaridade, continuam apresentando textos escritos com estruturas sintáticas desviantes da gramática considerada padrão. Discutindo com a hipótese de que a Libras, sendo a L1 dos Surdos, interfere na aquisição do português escrito, que é a L2 desses sujeitos e o desempenho na L2 pode ser influenciado pela forma e pelo período de aquisição da L1.

Foram observados que ainda existe uma crença de muitas famílias de que o surdo só pode ser integrado à sociedade se for oralizado, havendo, portanto, uma priorização do processo de oralização (que seria a aquisição da modalidade oral da L2 – o português). Essa atitude acaba culminando no fato de que, muitos surdos, chegam à escola sem nenhum ou com pouco conhecimento da sua língua materna (a Libras), sendo delegada à escola a função de propiciar o ambiente adequado para que ele se desenvolva linguisticamente. Entretanto, como se sabe, a função da escola, nesses casos, é a de possibilitar à criança Surda a construção do conhecimento da segunda língua (o português), mediante *input* linguístico adequado para os Surdos, que é via modalidade escrita, uma vez que eles não possuem acesso rápido às informações orais como os ouvintes. Nos deu a entender que o maior desafio foi em desnaturalizar aquilo que se tornou habitual no cotidiano escolar, dando àquele objeto de investigação um lugar, numa nova rede de significação.

Nesse sentido, para que a interlocução se estabeleça de forma que os leitores possam ter um melhor entendimento sobre o que e a partir do que estou falando, retomo de forma resumida a discussão sobre a aquisição da Libras e sua interferência no processo de ensino aprendizagem na estrutura do português escrito como segunda língua, realizada na investigação do curso de Mestrado.

A questão da formação para atuar com a Educação dos e para os Surdos assumiu para mim uma grande visibilidade, pela constante e crescente preocupação com a política educacional e política linguística destinada a estas pessoas no âmbito escolar. As minhas indagações e dúvidas giravam em torno dos porquês de a escola se envolver tanto com a formação do ensino de Libras e português como segunda língua dos estudantes e do quanto esse trabalho de ensino bilíngue se encontrava com carência de pesquisas, estudos e investigação atualizadas, pois a pesquisa concluiu que o processo de aprendizagem da escrita pelos Surdos é mediado por uma língua de sinais, no caso a Libras.

Nesse sentido, verificou-se que o domínio da Libras é fundamental no processo de aprendizagem da escrita como L2 pelos Surdos e que os equívocos presentes na escrita são resultados da interferência da sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo, como também, que a falta de domínio e acesso à Libras pelos Surdos, compromete o processo de aprendizagem da escrita, visto ser tal língua indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s) inexistente nos professores.

Durante a investigação compreendemos a necessidade de esclarecer as dificuldades do escolar Surdo ao lidar com a gramática do português, considerando-a essencial como forma de a escola mudar sua postura em relação a esses problemas, uma vez que precisam ser considerados como sintomas de um sistema subjacente e não necessariamente ‘erros’. Diante dessas constatações, nota-se que a escola tem importante função, seja, no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação aos Surdos e a Libras, seja, no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por Surdos, por meio de atividades significativas com a leitura e a escrita, que levem em consideração a situação de bilinguismo dos Surdos e que o acesso à segunda língua seja intermediado pela primeira, e, que diferentes estágios de interlíngua, sejam observados e atuem junto com a escola na luta pela inclusão educacional e linguística do Surdo.

Essa foi a principal questão que se colocou para mim no Mestrado, ou seja, foi a partir de tal inquietação que as Políticas Educacionais e Políticas Linguísticas na Educação dos e para os Surdos se tornaram um objeto a ser problematizado por mim agora no doutorado.

Para desenvolver a pesquisa de Mestrado, analisei algumas das relações entre o aprendizado e a apropriação do português como segunda língua dos Surdos, no caso a escrita, caracteriza-se por um processo contínuo, constituído por etapas que se sucedem no tempo, cujo ponto de partida é a Libras (L1) e o ponto de chegada é a língua portuguesa (L2), na modalidade escrita. Cada uma destas etapas ou estágios de aprendizagem dos aprendizes constitui a sua interlíngua. Enfim, procurei destacar que os problemas estudados podem instigar os educadores e profissionais de diversas áreas a repensar, questionar, reavaliar, reestruturar os métodos empregados no processo de ensino e de aprendizagem do português como segunda língua para Surdos.

Estudos como estes são preliminares e a Linguística muito tem a contribuir na compreensão das particularidades próprias desse processo de aquisição. Na conclusão da pesquisa foi comprovado que o estudo sobre o acesso dos Surdos na Libras contribuirá para a

prática de ensino dos docentes na forma de melhorar o ensino do português escrito para os sinalizantes da Libras e oferecer a possibilidade de aplicação dessa pesquisa ao desenvolvimento de estudos futuros para o ensino escolar dos Surdos brasileiros.

Enfim, o que pretendi na investigação do curso de Mestrado foi discutir sobre a importância e a necessidade do sistema educacional como um dispositivo de governo que a partir de algumas conexões entre saber e poder se constituiu no interior de uma trama discursiva sobre educação dos e para os Surdos, tendo como alvo principal a política educacional e política linguística, na fase que se convencionou com o desenvolvimento dos Surdos em um ensino bilíngue (Libras-Português).

A partir de tal discussão, problematizando especialmente as discussões acerca do ensino aprendizagem dos Surdos e seus entraves, é que os discursos acerca da pro-inclusão me parecerem relevantes. Destaco, por exemplo, duas questões que considere importantes e que, de certa forma, estão relacionadas com o atual tema de pesquisa.

Uma delas refere-se ao fato de que o domínio de uma língua de sinais é fundamental para o processo de aprendizagem da escrita como segunda língua pelos Surdos e que os equívocos presentes na escrita precisam ser encarados como decorrentes da aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, resultado da interferência da sua primeira língua e da sobreposição das regras da língua que está aprendendo. Nesta mesma pesquisa verificou se que a falta de domínio de uma língua de sinais pelos Surdos compromete o processo de aprendizagem da escrita, visto ser tal língua é indispensável para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s). Isso tudo se percebe nas dificuldades do escolar Surdo ao lidar com a gramática da língua portuguesa que desperta como um dos fatores interessantes sobre a forma de a escola mudar sua postura em relação a esses problemas, uma vez que há que ser considerados como sintomas de um sistema subjacente e não necessariamente como ‘erros’ ou seja, hipóteses do sujeito Surdo sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa.

A outra questão diz respeito à importância das parcerias entre a escola, a família e a sociedade como garantia para explorar melhor os problemas existentes no ensino e na aprendizagem dos estudantes Surdos. As parcerias são entendidas, aqui, como “a melhor estratégia” para minimizar os entraves, problemas e dificuldades de diferentes ordens e diminuir a evasão. A proposta da construção de uma nova política que trabalhe para ser cada vez mais coesos, tanto no aspecto pedagógico, quando na estrutura curricular, seria um exemplo de cidadania e de como a comunidade deveria trabalhar para resolver seus próprios

problemas educacionais e sociais, pois, no final da pesquisa foram constatados que a escola, de forma natural influencia a família e a sociedade.

Ela tem importante função, seja no rompimento de estigmas e preconceitos existentes em relação aos estudantes Surdos e às línguas de sinais, seja no desenvolvimento de competências e habilidades para a apreensão de uma segunda língua por Surdos, por meio de atividades significativas com a leitura e escrita, que levem em consideração a situação de bilinguismo dos Surdos e as implicações decorrentes dessa situação, ou seja, que o acesso à segunda língua é intermediado pela primeira e que diferentes estágios de interlíngua são observados, que são dependentes de fatores internos, individuais e de fatores externos, contextuais, como a competência do professor, a adequação de metodologia e dos materiais didáticos, a quantidade e qualidade de *input* da língua alvo a que estão expostos os aprendizes, conforme observamos no desempenho escrito das crianças Surdas. Contudo, ressalta-se que precisam ser promovidas ações de formação dos profissionais envolvidos e, também, é necessário assegurar a Libras, a fim de evitar afetar diretamente a aprendizagem e, até mesmo, comprometer o desenvolvimento satisfatório do estudante Surdo.

De certa forma, repensar tal temática levou-me a ressignificar alguns entendimentos a respeito do que se tem chamado de inclusão escolar – política educacional e política linguística, do que se tem chamado de educação inclusiva/bilíngue e, ainda, do que se tem chamado de gestão compartilhada no contexto escolar. Enfim, fui levada a questionar aspectos que estão diretamente associados com a educação escolar e a sociedade.

2. INTRODUÇÃO

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2013, p.220)

Ultimamente, tem havido diversas mobilizações em praticamente todas as regiões do Brasil que lutam pela defesa de uma educação de qualidade¹⁵ para as pessoas Surdas, sem que haja qualquer tipo de discriminação como também assegurar a qualidade de sua educação a ser promovida em sua língua, no caso a Libras – Língua Brasileira de Sinais, diante deste acaba por determinar a necessidade de implementar a Política Educacional e Linguística¹⁶ na Educação dos e para os Surdos a fim de promover a efetiva formação dos surdos e ouvintes. Tais recomendações têm resultado em discussões recorrentes entre professores e pesquisadores na área da educação, tais como, QUADROS (1995, 1997, 2001, 2003, 2006); DORZIAT (1997, 2004, 2015); LACERDA (1998, 2000, 2006); LUNARDI (1998, 2003, 2005, 2007); SÁ (1999, 2002); SKLIAR (1999, 2002, 2005, 2006, 2013); PERLIN (2000, 2005, 2008); PEREIRA (2002, 2004, 2009); LOPES (2004, 2009); LODI (2005, 2013); FERNANDES (2010, 2014, 2016); THOMA (2010, 2015).

Embora a discussão acerca da Educação dos Surdos tenha ganhando maior ênfase recentemente, porém, desde sempre, a educação tem conduzido à reflexão do desenvolvimento humano em diferentes âmbitos, sejam eles em aspectos de uma reflexão cognitiva, quanto a do afetivo, do social, do cultural e do relacional. A instituição escolar, por seu turno, coloca-se como lugar privilegiado de vivências significativas, não só pelos

¹⁵ Neste trabalho entende por uma **educação de qualidade** é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

¹⁶ Política Educacional e Linguística são utilizadas como sinônimo de Política Educacional e Política Linguística, neste texto de forma abreviada, pois será repetitivo a palavra política na leitura. Entende-se, portanto, que quando se discute a política educacional se atenta às ações pedagógicas e estruturas promovidas na Educação dos e para os Surdos e a política linguística se volta na formação, ensino e uso de língua em uma perspectiva bilíngue/pedagogia Surda.

conhecimentos que ela ensina e veicula, mas também, pela possibilidade de os mesmos instigarem as construções que a ela proporciona, por meio de trocas entre os diferentes sujeitos que a compõe, independentemente dos lugares que ocupam e, principalmente, pela sua funcionalidade em instrumentalizar o sujeito, entendido, como um ser social, que estabelece múltiplas relações para produzir e reproduzir sua vida em sociedade.

Pereira (1997) com base nos estudos de Foucault¹⁷, traz esclarecimentos sobre a função da escola para com os sujeitos na atualidade e aponta, como resultados de uma dinâmica social, uma escola que contribui para dissimular os pensamentos diante da realidade, mas que, também, pode contribuir para desnaturalizar a ação do sujeito¹⁸.

Portanto, a escola é, em sua gênese, uma instituição que privilegia as convergências e divergências humanas, sendo convertido como um espaço essencial aos sujeitos que aqui se residem, tendo a sua possibilidade de assegurar a todos uma formação dos sujeitos independente de sua crença, classe, raça e deficiência os oportunizando a se integrar, sem distinção, na dinâmica social existente.

Baseando-se nessa percepção acerca do papel da instituição escolar na vida do sujeito, a educação brasileira, desde a Constituição 1988¹⁹, assumiu o desafio de possibilitar o direito de todos independentemente de cor, raça, crença e/ou classe social à educação, com a fundamentação de garantir o acesso e a permanência de todas as pessoas na escola, inclusive as pessoas Surdas²⁰. Este grupo de pessoas, ao longo dos anos, foram encarados pelas sociedades em geral, como um ser limitado e incapacitado, por não compartilhar a mesma língua dos outros que residem no mesmo ambiente social, pelo fato de as pessoas Surdas, no

¹⁷ O filósofo Foucault por ter proposto abordagens inovadoras para entender as instituições e os sistemas de pensamento, inconsequentemente a sua obra tornou-se referência em uma grande abrangência de campos do conhecimento. Em seus estudos de investigação histórica, o filósofo tratou diretamente das escolas e das idéias pedagógicas na Idade Moderna. Uma das teses centrais do pensamento da educação de Foucault é a de que os estudantes não podem competir em condições igualitárias na escola, pois, trazem consigo uma bagagem social e cultural diferenciada.

* *Para um estudo mais aprofundado de entendimento acerca a reflexão sobre o papel da escola na sociedade segue a obra: FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Vozes. Petrópolis 2012.*

¹⁸ Neste texto entende-se por sujeito, o ser, tomado como agente ativo, aquele agrega as condições para promover ações de forma autônoma e independente.

¹⁹ *A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, ou Constituição de 1988, é a atual Carta Magna do Brasil. Ela é sétima constituição do país e a sexta de sua república, bem como a última a consolidar a transição de um regime autoritário (Ditadura Militar, 1964-85) para um democrático (Nova República, 1985-atual). Foi elaborada por uma Assembleia Constituinte de 559 parlamentares com diversas crenças políticas, ela não só restabeleceu a inviolabilidade de direitos e liberdades básicas, como instituiu uma vastidão de preceitos progressistas, como a igualdade de gêneros, a criminalização do racismo, a proibição total da tortura e direitos sociais como educação, trabalho e saúde para todos.

²⁰ A terminologia de “*pessoas Surdas*” utilizado nesta pesquisa se refere as pessoas que se sintam como um ser “capacitado” que tem dentro de si a cultura surda e utiliza-se a língua de sinais como seu meio de comunicação aprendidos dentro do grupo da comunidade Surda que é o sujeito de estudo desta pesquisa.

caso do Brasil, adotarem a Libras – Língua Brasileira de Sinais²¹, como seu meio de comunicação. Diante dessa realidade, foram debatidos e discutidos conceitos específicos da área envolvendo a formação educacional e profissional, em seguida, foram formuladas e propostas ações no sentido de, a princípio, apenas educar as pessoas surdas e, posteriormente, integrá-las ao meio social.

A partir desse entendimento, apresentou-se no Brasil a implementação de políticas públicas aglutinando propostas e projetos de governos e de instituições, mais especificamente, no âmbito da educação, visando adequar as especificidades dos estudantes Surdos à realidade cotidiana. Neste processo, várias discussões foram repensadas e formuladas novamente, com o intuito de contribuir na adequação das ações para inserir, satisfatoriamente, a formação dos estudantes Surdos da mesma forma que são aplicados na educação dos estudantes ouvintes numa perspectiva da política atual – a educação inclusiva²².

Este estudo amparou-se na abordagem histórico-cultural, que parte do pressuposto essencial de que as pessoas Surdas se constituem nas relações humanas transformando-se e transformando-as. Agrega-se ao pressuposto de que, em um estudo científico, direta ou indiretamente, as possibilidades de desenvolvimento que as pessoas Surdas possuem na vida social, ocorrem mediadas por meio da cultura em que vive (GÓES, 2010). A partir desta compreensão, é possível apreender as inúmeras prerrogativas discorridas sobre a relação dos direitos das pessoas Surdas a uma educação bilíngue²³, considerada como o ideal para efetivação da política de educação dos e para os Surdos.

²¹ Situa-se que este texto utilizará 3 diferentes nomenclaturas destinadas a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, Libras e LSB que varia de acordo com o contexto que se encontra. Assim, utiliza-se o termo LIBRAS maiúsculo quando se discute a legislação. Diferentemente do termo Libras (tendo só a primeira letra maiúscula) quando se refere- o como língua utilizada em todos os âmbitos. Por fim o termo LSB se utiliza ao descrever as pesquisas científicas na área da linguística.

²² Quando falamos em inclusão escolar ou em educação inclusiva, tratamos do direito de TODOS, sem exceção, a educação escolar.

²³ A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035/2010 do PNE em tramitação no Congresso Nacional garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa:

“garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.”

Considerando os termos da 24ª Declaração e os direitos garantidos aos Surdos a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência supracitada, a FENEIS (2013) em uma nota técnica sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE, caracteriza as escolas bilíngues da seguinte forma: As escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, após a aquisição da primeira língua; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor - aluno e sem a utilização do português sinalizado. As escolas bilíngues de Surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os

Ressalta-se que a partir dos pressupostos da abordagem histórico-cultural surgem novas discussões, sobretudo, por parte dos profissionais envolvidos com a educação dos Surdos que atuam em instituições que trabalham diretamente com as este grupo de pessoas.

No entanto, a necessidade de uma experiência visual, aliada ao uso da Libras como base de instrução e a sua importância para o desenvolvimento dos estudantes Surdos, foi o pressuposto que fundamentou os estudos dedicados a evidenciar as peculiaridades dos processos educacionais deste grupo específico de cidadãos brasileiros. Estas demandas organizadas e tomadas como bandeiras pelos movimentos sociais representantes das comunidades Surdas culminaram, conseqüentemente, na promulgação da Lei nº 10.436/2002²⁴ que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005²⁵ que também foi apoiada com o artigo 18º da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000²⁶.

Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas brasileiras são no sentido de garantir aos estudantes Surdos o acesso ao conhecimento, em todos os níveis de ensino, no qual o mesmo precisa ser feito por meio da Libras – ou seja, o ensino precisa acontecer com professor bilíngüe e/ou com o apoio de intérprete, sendo assegurada por uma política linguística, que tem, ainda, como foco o uso da Libras como meio de instrução e o ensino do Português como segunda língua a ser mediado em Libras, mas mantendo-se centrado a língua da nação.

Neste aspecto, entende-se que o papel dos legisladores e das instituições educacionais e das IES, nos seus diferentes espaços de atuação, é preponderante, no sentido de colaborar

municípios que não comportssem escolas bilíngües de Surdos devem garantir educação bilíngüe em classes bilíngües nas escolas comuns (que não são escolas bilíngües de Surdos).

* *FENEIS (2013) NOTA TÉCNICA Nº 055/2013*. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. *MEC/SECADI/DPEE. 10/05/2013*.

²⁴ Lei nº 10.436/2002, promulgada em 24 de abril de 2002, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como forma de comunicação e expressão legitimada e associada também a outros recursos de expressões relacionados a libras – e, com isso, seu uso pelas comunidades Surdas ganha respaldo do poder público e dos seus serviços. Destaca-se que somente a partir desta data foi possível realizar, em âmbito nacional, discussões relacionadas à necessidade do respeito à particularidade linguística da comunidade Surda, do uso desta língua nos ambientes escolares e, conseqüentemente, o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam preocupadas com a educação destes estudantes Surdos numa perspectiva bilíngüe de ensino.

²⁵ Decreto nº 5.626/2005, que veio a regulamentar a lei 10.436/02, sendo promulgado em 22 de dezembro de 2005, consolidou a difusão e o uso da Libras nos sistema educacionais em âmbito nacional, no setor público e privado, possibilitando o desenvolvimento de políticas de inclusão de pessoas Surdas que tornou a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Pedagogia e de Fonoaudiologia, recomenda sua inclusão progressiva nas demais licenciaturas do ensino superior, instituindo assim, a Libras, como paradigma educacional da pessoa Surda, universalmente reconhecida como imprescindível à evolução integral de seus constructos socioculturais.

²⁶ 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.

com a construção de propostas sobre a educação dos Surdos, que não o emanam para a condição de limitação generalizada, mas que lhes permitam perceber e construir diferentes possibilidades de ser, estar e de se realizar, pessoalmente e profissionalmente, numa sociedade majoritariamente de ouvintes.

Para isso ocorrer, as instituições de Surdos e as IES precisam qualificar a formação dos profissionais Surdos e ouvintes considerando, que, por muitos anos, a educação dos e para os Surdos foi constantemente ligada ao fracasso devido a carência de propostas, de projetos e de ações, de trabalhos aplicados em instituições que não promoviam o seu desenvolvimento, mas o dos ouvintes, com a ausência de profissionais capacitados e qualificados para atuar com a educação dos e para os Surdos, situações que o deixaram a margem de um processo de ensino capaz de promover o seu desenvolvimento e aprendizado, enfim, possibilitando-lhes uma formação profissional e pessoal.

Enfim, diante dos pontos abordados acima, acerca da definição do processo de significação, esta pesquisa se baseará na compreensão do discurso sob uma perspectiva da Educação dos e/ou para os Surdos com referência no embasamento teórico no que tange a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos.

O entendimento desta temática pesquisa e da discussão acerca da Educação dos e para os Surdos está relacionada com a minha trajetória pessoal, acadêmico e profissional.

2.1 Os Desdobramentos da Pesquisa

Este estudo, por sua vez, tem como **objeto principal** a análise da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos, tendo como preocupação, a localização deste debate, na oferta de cursos de formação dos Surdos e ouvintes no que tange ao ensino de/em Libras e português como segunda língua, a fim de compreender estes dois momentos da política, pois acreditamos que a ausência da inserção da temática objeto deste estudo, na política educacional, pode está refletindo na política linguística para as pessoas Surdas, em instituições de ensino superior públicas, bem como, nos demais espaços de atuação no interior dessas instituições em geral, uma vez que, a IES públicas em sua organização aglutina o administrativo, juntamente com o corpo docente, o responsável pelas atividades de pesquisa, ensino, extensão e administração das mesmas.

Nesse sentido, este estudo parte se do entendimento de que as políticas de inclusão procuram enfatizar que, o êxito da inclusão social do Surdo, depende do êxito da sua inclusão escolar. Associada a isso, está também, a ideia da inclusão escolar, como um processo que se

refere tanto à aprendizagem quanto à participação **de todos** os estudantes considerados vulneráveis ou excluídos, dentre eles, os Surdos, rotulados como incapazes e/ou apresentando alguma necessidade educacional específica na educação. Talvez se possa dizer que, o que se apresenta como “novo” na noção de inclusão, são os conceitos de comunidade e participação. Na conexão desses dois conceitos com o processo de inclusão, aparece a ideia de que não basta que os estudantes, público da educação especial, estejam integrados às escolas comuns, eles precisam participar plenamente da vida escolar e social da sua comunidade. No atual contexto, parece que é o compartilhamento da gestão na escola o que vai caracterizar uma gestão participativa capaz de olhar e atender às necessidades dos estudantes nos processos de ensino e de aprendizagem mais amplos – ou seja, daquele que, além de construir conhecimentos, também, estaria se preparando para a vida pessoal e profissional e exercendo plenamente sua cidadania. Com isso, pode-se dizer que a chamada educação inclusiva está sendo vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social.

No entanto, a realidade se encontra em contramão, pois a escolarização destas pessoas Surdas, por muitos anos, se configurava num árduo processo de rompimento de barreiras para elas, para suas professoras e para as escolas que as recebem. Elas se deparam com preconceitos e pré-julgamentos quanto à sua capacidade cognitiva, desde que pisam pela primeira vez em uma escola. Além disso, poucos professores se sentem preparados e capacitados para lecionar aos mesmos; muito menos as escolas têm por si uma política educacional e linguística efetiva para promover aos estudantes Surdos.

Portanto, é importante deixar claro que esta investigação tem como o compromisso de discutir como a inclusão escolar, como um processo político educacional e linguístico, se intensifica na sociedade atual. Assim, pretende-se compreender como a inclusão escolar remete à inclusão social em termos de direitos humanos, de cidadania, de participação, de acesso a diferentes espaços sociais, colocando as escolas num contexto mais amplo – da globalização – de sistemas educacionais e reunindo, assim, recursos da comunidade para garantir o atendimento à seus estudantes. É nessa lógica que a questão da gestão assume uma relevância na discussão sobre inclusão, ou seja, a gestão tem uma implicação direta nos processos inclusivos. A inclusão escolar está sendo problematizada, aqui, como uma suposta forma de incluir socialmente os sujeitos que enfrentam as exclusões e as discriminações advindas das distintas formas de deficiências e, também, das diferenças sociais, econômicas, culturais, físicas, etc.

Nesse sentido, tratar a inclusão escolar como uma prática relevante na atualidade significa colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas

continuidades. Assim, os desafios que esse tema me coloca é o de procurar pensar em como os significados são construídos na realidade educacional, isto significa, também, pensar nos cuidados que devo ter ao examiná-lo. Essas são algumas preocupações que procuro desenvolver e analisar nesta investigação.

Portanto, consideramos que de modo indissociável, este estudo, precisa focar nas seguintes temáticas: Estado, Política e Gestão da Educação²⁷ – Os dizeres dos estudantes Surdos, dos professores e outros profissionais; as condições da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos presentes nas universidades públicas brasileiras.

Diante das questões apresentadas demarcamos **como problema de pesquisa**: No Brasil, de 2005 a 2017, está se configurando a construção de políticas das e para as pessoas Surdas, no campo educacional e linguístico? Como estas políticas estão sendo propostas e recebidas na sociedade brasileira? Quais as tensões e correlações existentes entre o que está disposto na legislação brasileira deste período e a sua aplicabilidade na realidade educacional dos e para os Surdos?

Visando conseguir responder essas questões baseadas na delimitação desta pesquisa, determinamos como seus objetivos:

a) Geral

Realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos e legais que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a educação dos e para os Surdos no período corresponde a 2005 a 2017.

b) Específicos:

- Identificar e analisar, no período de 2005 a 2017, de forma transversal nos referenciais teóricos e legais que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos:

²⁷ De acordo com a ementa desta linha do Programa de Pós-Graduação em Educação: visa a produção de conhecimentos, envolvendo estudos sobre transformações sociais, culturais, econômicas, políticas e seus impactos no campo educacional e nas mudanças ocorridas no Estado; formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais governamentais e não- governamentais; questões relativas à gestão, organização de sistemas e unidades educativas em todos os níveis e modalidades; política curricular e cultura escolar; movimentos sociais e educação; escola e construção da cidadania; políticas de formação e trabalho do profissional da educação; organização do trabalho escolar.

Retirado do endereço eletrônico <http://www.ppged.faced.ufu.br/node/76>, consultado em 08/08/2017.

- ✓ *as diretrizes gerais da legislação educacional brasileira*, na temática da política educacional referente a formação geral e na educação dos e para os Surdos, *elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas*;
- ✓ nos documentos nacionais a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de/em Libras e português como segunda língua para a escolarização das pessoas Surdas;
- ✓ como a temática referente à educação das pessoas Surdas se apresenta na formação, com relação a direitos e usos linguísticos da Libras e do português como segunda língua para Surdos, nas instituições *corpus* do estudo;
- ✓ Como ocorre a inserção da temática das políticas linguísticas para este público em específico;
- ✓ o papel das IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística para a educação dos Surdos.

Para alcançar o objetivo supramencionado, considerando, a natureza dessa pesquisa, optou-se por realizar um estudo investigativo qualitativo, de natureza exploratória tendo a análise documental e do discurso o que nos demanda um conhecimento, reflexão e visão sobre a política pública brasileira para a educação dos e para os Surdos.

As discussões e reflexões no campo da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos, ainda se encontram incipientes, como pôde se verificar por meio do levantamento de Teses, Dissertações e outros trabalhos acadêmicos realizado no banco da CAPES. Para melhor delimitação deste estudo, realizou-se uma busca no banco de dissertações e teses da Capes no período de 2003 a 2017:

- a) (2003) FERNANDES, Sueli de Fátima. – *Educação Bilíngue para Surdos: Identidades, Diferenças, Contradições e Mistérios* – Tese. O seu trabalho faz um ensaio sobre a educação bilíngue para Surdos, apresenta a análise crítica das bases epistemológicas sobre as quais estão assentados os principais discursos sobre a Surdez e os Surdos relacionando a sua identidade com a educação bilíngue e apresenta as perspectivas metodológicas do ensino de português como segunda língua para Surdos.
- b) (2007) Uéslei Paterno– *A Política Linguística da Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina em relação à Educação de Surdos* – Dissertação – o seu trabalho discute sobre a planificação da Libras e a implantação da política linguística no ensino bilíngue com libras e português dentro da rede estadual de educação com o estudo dos problemas e dificuldades que os Surdos apresentavam nesta rede de

ensino.

- c) (2008) Simone Gonçalves de Lima da Silva – *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas* – Dissertação – faz se um estudo qualitativo sobre as políticas educacionais para Surdos e suas práticas pedagógicas no que se refere ao ensino de língua portuguesa vigente com a realidade dos estudantes Surdos destacando a necessidade de mudanças curriculares – criação das disciplinas de Libras e de língua portuguesa como segunda língua, bem como, a necessidade de desconstruir a inclusão educacional de Surdos. (2016) – a mesma autora iniciou um estudo intitulado em: *Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue* – Tese – a pesquisa buscou investigar o nível de compreensão de leitura de Surdos a partir da comparação entre dois grupos com histórico escolar até as séries iniciais do Ensino Fundamental em ambientes linguísticos de aprendizagem distintos: (1) bilíngue e (2) não bilíngue, a partir deste qual constatou a necessidade da inserção da política da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua como unidades curriculares na Base Curricular Nacional Comum.
- d) (2009) Vilmar da Silva – *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina* – Dissertação – promove uma reflexão com dois fundamentações: a) estudos surdos em educação que analisam os mecanismos de poder e saber exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos e as formas de resistência dos movimentos surdos; b) vêem a escola como um espaço contraditório, isto é, ao mesmo tempo que procura suprir as necessidades do capital, e outro se vincula aos interesses da classe trabalhadora, mediante projetos político-pedagógicos que procuram democratizar o saber. (2013) – o mesmo autor iniciou um outro estudo: *A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva* – Tese – a sua pesquisa tinha por fim em investigar, a partir das narrativas de educadores-intelectuais surdos, de que forma a política da diferença subverte as relações de poder na educação de surdos - quanto às representações colonialistas em relação aos surdos, em que as diferenças culturais, linguísticas e identitárias, dentre outras.
- e) (2009) Paulo Cesar Machado – *Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares* – Tese – nos traz a

uma reflexão sobre a diferença cultural surda e algumas relações com as questões curriculares da proposta bilíngue, pensando a educação de surdos na interface entre os pressupostos da política inclusiva e do bilinguismo por meio dos documentos e preceitos legais que a regulamentam.

- f) (2010) Verônica Aparecida Pinto Lima – *A Inclusão dos Estudantes Surdos nas Escolas Regulares da Rede Pública de Educação: uma questão linguística* – Monografia – promove uma reflexão sobre como vem se desenvolvendo a inclusão dos estudantes Surdos nas escolas em turmas do ensino regular da rede pública de Educação, principalmente quanto à questão da comunicação e a construção de conhecimento, numa proposta bilíngue.
- g) (2012) Maria Janaina Alencar Sampaio – *Um olhar sobre a efetivação das políticas públicas na educação de Surdos: Foco na produção textual* – Tese – o seu trabalho aborda um estudo reflexivo sobre a efetivação das políticas públicas na educação de Surdos com foco na aquisição da escrita ancorando se nas análises de estudos teóricos sobre as políticas públicas para Surdos na contemporaneidade; aquisição/ aprendizagem de segunda língua (L2); educação bilíngue e a concepção sociointeracionista de Língua.
- h) (2013) Katia Regina Conrad Lourenço – *Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo* – Dissertação – norteiam sobre as políticas públicas da educação inclusiva com a finalidade de investigar como a aplicabilidade das mesmas vem acontecendo em um município no interior do Estado de São Paulo do aluno surdo contribuindo para o debate e reflexão sobre a real inclusão social dos Surdos.
- i) (2014) Rosana Maria do Prado Luz Meireles – *Políticas de Inclusão e Práticas Pedagógicas na Educação de Alunos Surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ* – Tese – realizou um estudo que investigou o Programa de Bilinguismo para estudantes Surdos no município de Niterói/RJ tendo como lócus as Escolas Municipais desenvolvidos sob à luz da teoria crítica sob a visão dos desafios enfrentados pelas escolas como as conquistas em prol da educação democrática e inclusiva para estudantes Surdos, respeitando suas singularidades e promovendo a convivência com a diversidade humana.
- j) (2014) Aparecida Rocha Rossi – *O Ensino de Libras na Educação Superior: ventos, trovoadas e brisas* – Dissertação – o estudo objetivou compreender os desafios da implantação de Libras na Educação Superior, mais precisamente na

Universidade Federal de Uberlândia de 2006 a 2013, amparada por leis, decretos, portarias e os dados apresentados que demonstram que existem possibilidades para um processo real deste desafio, via implantação do ensino Libras - Língua Brasileira de Sinais no sistema educacional a nível superior.

- k) (2015) Paulo Sérgio de Jesus Oliveira – *O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos* – Dissertação – a pesquisa procurou apresentar os movimentos dos surdos que resultaram as transições e mudanças que a Educação dos Surdos se submeteu ao longo do tempo.
- l) (2015) Lúcio Cruz Silveira Amorim– *Percepções e sentidos da Política Educacional de Surdos em Uberlândia/MG* – Dissertação – o estudo procurou analisar as políticas inclusivas no que se refere aos processos de escolarização dos estudantes Surdos no município de Uberlândia a fim de verificar como a rede municipal de educação tem se organizado para ofertar o ensino regular a estes estudantes.
- m) (2015) Angélica Pozzer – *A Inclusão de Estudantes Surdos em Escola Regular e os desafios para a Formação de Professores* – Dissertação – o presente estudo foi desenvolvido com a intenção de ser uma ferramenta de apoio pedagógico nas escolas regulares que atuam com a diversidade de estudantes, no caso os Surdos, com o estudo investigativo sobre implicações na formação de professores.

Observa-se que as pesquisas apresentadas demonstram que o objeto de estudo acerca da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos: instiga as reflexões sobre a necessidade de se pensar a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em de Libras e de português como segunda língua, uma vez que esta formação ainda está incipiente, por apresentar poucos respaldos teóricos que efetive as mudanças necessárias; tendo em vista a carência desta temática, aponta-nos ainda a necessidade de ampliarmos mais a sua compreensão, no que tange às atuais políticas educacionais e linguísticas de educação dos e para os Surdos, formação docente, ensino de/em Libras e as abordagens no ensino de português como segunda língua para as pessoas Surdas, pois, os estudos desta temática tem se focado na educação dos e para os Surdos mais no âmbito da educação especial e menos na educação bilíngue; consta-se que ainda há a necessidade de ampliarmos a compreensão da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos, no que tange ao acesso da língua, como também, a formação para as pessoas Surdas e ouvintes no ensino de/em Libras e

o português como segunda língua, pois estes focam as produções acadêmicas apresentadas nos eventos acadêmicos buscando identificar e analisar o cenário das pesquisas da área. Quando possuem a Pós-Graduação como objeto de estudo, centram suas análises na produção acadêmica dos referidos programas, diferenciando-se deste.

Nesta pesquisa, o estudante Surdo, pessoa Surda, sujeito Surdo referem se, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu artigo 2º, àqueles que compreendem e interagem com o mundo “por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, p.01). Assim, a centralidade da concepção escolhida e defendida para o termo “Surdo” está na Libras e nas experiências visuais, não na deficiência auditiva e/ou sensorial.

Por fim, conclui-se, que está temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no intuito de romper com os paradigmas da segregação e da integração dos Surdos no ensino superior, a ser suscitada com uma política educacional e linguística. Buscamos compreender o espaço que esta temática ocupa nos currículos dos cursos de formação docente em todos os níveis da educação, pois acreditamos que a ausência da temática objeto deste estudo, pode estar refletindo nos currículos das universidades públicas investigadas.

Esses princípios discutidos precisam estar presentes no ensino superior e nas instituições de Educação Básica, como também, no das instituições de Surdos tanto na oferta do Ensino de/em Libras e do português como segunda língua, a sua inserção na formação das pessoas Surdas e ouvintes egressos e/ou profissionais para atuar na educação dos e para os Surdos numa perspectiva da política atual – educação inclusiva. Trata-se, portanto, de uma necessidade a ser contemplada nas políticas públicas para educação dos e para os Surdos a fim de promover o seu aprendizado e, ao mesmo tempo, lhes promover uma formação que os instiguem a nova visão do ensino aprendizagem dos estudantes Surdos sob a ótica da política educacional e linguística.

Seguindo nessa mesma direção, esses aspectos e reflexões apresentadas enriqueceram as discussões sobre a política pública envolvendo a sua relação com a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos. Desse modo, consideramos que ao investir na formação das pessoas Surdas e ouvintes no que tange no ensino de/em Libras e português como segunda língua é uma forma de contribuir com o processo educacional inclusivo da Inclusão Escolar numa perspectiva bilíngue, visto que quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetiva estão relacionados às atitudes e práticas cotidianas

equivocadas em sala de aula, seja pela desconsideração das políticas educacionais e da legislação vigente, seja referente à didática descontextualizada do professor ou pelas relações sociais do professor para com os estudantes Surdos ou às que ele pode mediar entre os mesmos.

Assim, os impasses que o contexto da educação dos e para os Surdos apresenta precisam ser percebidos e analisados para que ações políticas e sociais sejam delineadas e aplicadas no sentido de se buscar e/ou propor uma reorganização curricular para a formação docente, antes baseada na política da estrutura de organização curricular construída pela IES, mas agora permeado pela política da educação inclusiva.

Enfim, destacamos como contribuições deste estudo, de forma específica para a UFU – Universidade Federal de Uberlândia, que a instituição, a partir deste estudo, poderá conhecer melhor seu nível de atendimento às demandas legais originárias das políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva. Além de instrumentalizar o CEPAE – Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento Educacional no apoio aos cursos da instituição quanto as suas necessidades e formas de adequação para o atendimento à legislação em vigor, podendo desta forma enriquecer a política nas instituições de Surdos em suas funções de efetivar com as ações de trabalho da Política Educacional e Linguística a ser implementadas na Educação dos e para os Surdos.

Para a sociedade em geral, o estudo contribuirá com o aprofundamento das reflexões que, no conjunto, irão colaborar com a construção de uma coletividade, na qual as pessoas possam compreender um pouco mais as artimanhas do sistema capitalista neoliberal para a conquista de seus objetivos. Nesse contexto, para o grupo de pessoas Surdas, as contribuições estão em consonância com o compromisso coletivo em lutar pelo estabelecimento de ações que sejam capazes de colaborar com a formação de profissionais melhor preparados para atuar nos seus processos de escolarização.

Desta forma, esperamos que a realização desse estudo Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos: ensino de/em Libras e Português como segunda língua contribua com o atual movimento de reestruturação dos cursos de licenciatura, aperfeiçoamento, capacitação e afins, fomentando as discussões acerca das políticas públicas sobre a inclusão escolar nestes fóruns, sensibilizando os órgãos administrativos, tais como a secretaria, direção e os formadores de professores para a importância fundamental desta discussão. Entendemos também que a relevância acadêmica e científica deste estudo, considerando nossa expectativa, está na possibilidade de realizarmos uma aproximação teórica entre o campo das políticas públicas de formação docente e a escolarização das

peças Surdas, pois, apesar de estas se encontrarem no interior de um campo comum, o educacional, em geral estas duas temáticas são discutidas de forma independente, ainda são superficiais para um estudo mais profundo.

2.2 Organização do Estudo

Para desenvolver essas discussões, organizei esta Tese em onze partes, sendo uma apresentação, caminhos percorridos, introdução, sete Seção e a consideração final.

Na primeira encontra-se o **PRÉAMBULOS DA TESE e INTRODUÇÃO** nelas são apresentadas a temática geral, tendo sempre em vista, situar melhor os leitores a refletir acerca dos conceitos e os conhecimentos sobre a temática desta pesquisa que tem por foco a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos, além deste, o mesmo texto apresenta, também os problemas, os objetivos, as justificativas e o caminho que resultaram a escolha do tema desta pesquisa.

Seção I – POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA, divide-se em três subseções. Nessa Seção, pretendo primeiro realizar uma discussão teórica sobre alguns conceitos básicos que ocupam a discussão da educação pública brasileira, buscando definir de forma sucinta e clara o que é uma política educacional, a fim de compreender a política na educação fomentada na individualidade, na subjetividade e na diversidade em todo o âmbito do espaço escolar para, em seguida, fazer um paralelo da sua política com a Educação de pessoas surdas, para o fim nos possibilitar a um caminho de estudo reflexivo sobre a política educacional brasileira na educação das pessoas surdas em uma perspectiva de educação inclusiva e bilíngues nas práticas de escolarização das pessoas surdas com o discurso subjetivado na política educacional pós-década de 1990.

Seção II – POLÍTICA LINGUÍSTICA, que se subdivide em duas subseções, inicialmente será interligada com a anterior acerca dos conceitos básicos que ocupam a discussão sobre a política linguística a ser discutido e definido em todo o âmbito para esta pesquisa tendo sempre por enfoque a sua utilização e aplicação na educação brasileira principalmente na educação das pessoas surdas ampliando se com a discussão da formação de ensino de/em Libras e no ensino de português como Segunda Língua.

Seção III – POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA AS PESSOAS SURDAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS, será norteadas sobre o papel das Instituições do Ensino Superior – IES na construção de uma política linguística como também em analisar e

investigar de como as instituições de Surdos estão desenvolvendo trabalhos e/ou projetos que promova a construção de uma política linguística na educação de pessoas surdas.

Seção IV – DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, apresenta o objeto da pesquisa trazendo a todos, algumas sínteses, do tipo de metodologia adotado nesta pesquisa, dentre eles o objeto do estudo, os participantes, com a apresentação de quais os instrumentos de coleta e transcrição de dados serão utilizados para esta pesquisa existente, assim como as categorias de análise dos dados. Além destes apresento as lentes teórico-metodológicas que nortearam esta investigação e descrevo os seus procedimentos.

Seção V – DISCURSO DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS, entre os campos da legislação e a sua materialização nos trabalhos e / ou projetos promovidos nas instituições públicas é destinado à apresentação dos documentos preexistentes neste estudo para a análise dos dados do estudo e se encontra organizado em duas partes. A primeira é destinada ao estudo da legislação entre eles CNE, LDB, PNE, Leis, Decretos, Portarias, Notas Técnicas dentre outras e a segunda é destinada ao estudo dos projetos institucionais que promoveram a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos através da formação para Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras, no ensino de português como segunda língua e outras formações correlacionadas, objeto deste estudo. Nele analiso algumas articulações e implicações entre a política educacional e linguística com a educação das pessoas surdas.

Seção VI – DISCURSO EMPÍRICO DISCURSIVO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA, neste texto apresentaremos a análise dos dados desta pesquisa obtidos por meio de entrevistas com os participantes que debatem sobre a política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos para melhor refletir a estrutura da educação das pessoas surdas na garantia da promoção de uma política educacional e linguística dos Surdos no que concerne na formação para Surdos e ouvintes no que tange no ensino de/em Libras, no ensino de português como segunda língua e suas outras formações promovo uma discussão que amplie a visão e reflexão a uma condução prática de governo nas instituições que atuam com a educação de pessoas surdas.

Seção VII – PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS, é um espaço de discussão e construção mediante as apontamentos apresentadas nas análises documentais e empíricas, aonde a partir dos seus discursos e dados, apresenta-se as novas propostas decorrentes deste estudo: a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como o norte de partida, a negociação

como proposta que generalize o equilíbrio entre as questões existentes das legislações governamentais com as estruturas e ações pedagógicas das instituições públicas e os desejos dos Surdos.

Na última seção contém as **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, na qual retomo sucintamente de forma breve a discussão que nortearam ao longo da Tese e aponto algumas questões que considero importantes porque se entrecruzam nas conclusões resultantes da análise e das reflexões através dos discursos empíricos atravessados com os discursos sobre a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

3. SEÇÃO I

POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

[...] Tanto se pode trazer para as nossas pesquisas as práticas educacionais os conceitos que o Foucault construiu – a seu modo e para dar conta de suas investigações -, [...] quanto se pode assumir a perspectiva foucaultiana como um ‘fundo’ sobre o qual pensamos nossas práticas educativas fala se em ‘repensar’ a educação; isso significa tomar uma vez mais o pensamento possível em educação, mas agora a partir de outra perspectiva. (GALLO E VEIGA-NETO, 2007, p.20). Porém, a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a sua proposta. Demanda que o educador assuma a política de sua prática. Não basta dizer que educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a política da educação [...]. (FREIRE, 1993, p.46)

Nos últimos tempos, a discussão acerca das políticas educacionais brasileiras tomou uma dimensão muito ampla, essa imensidade se deve no avanço de condições democráticas promovidos em todos os recantos do mundo e a sucessão de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade²⁸. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito

²⁸ *Governabilidade* – Ao realizar um estudo filosófico de governar, não podemos deixar de citar os grandes estudiosos no assunto e suas ideias deixadas para a ciência, a exemplo de Foucault, Hobbes e Locke. Para Michael Foucault (2004, p. 286), governabilidade no sentido de regulação do indivíduo é conceituada como o "conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relação aos outros". Assim, governar é tanto dirigir condutas individuais ou coletivas que envolvam poder e liberdade. Quando falamos de condutas coletivas faz-se necessário citar o Estado como regulador dessas condutas. As condutas ruins ou fora das regras da sociedade que as pessoas, enquanto cidadãs, possam cometer devem ser reguladas para que não haja desordem, dessa forma concordo com Thomas Hobbes (2002, p. 127-128) quando nos diz que mesmo com as leis naturais existentes e que cada pessoa respeita quando sente vontade de respeitar e poder fazer isso com mais segurança: "se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros". [grifos nossos]. Aqui observamos que o Estado deve utilizar o poder para regular a segurança das pessoas em sociedade. Já John Locke (2002, p. 28): "concordo que o governo civil seja o remédio correto para os inconvenientes do estado de natureza, que devem certamente ser grandes, se os homens têm de ser juízes em causa própria." Assim Locke vê o Estado como o pacificador, o instrumento que ajuda o homem a viver melhor e ter segurança, aprendendo a conviver com os outros, pois se não tem essa capacidade é o Estado que vai regular as relações.

* *Para um estudo mais aprofundado sobre a governabilidade citada pelos autores Foucault, Hobbes e Locke segue as suas obras:*

1. Foucault, M. (2004). *A ética do cuidado de si como prática de liberdade*. In: M. B. Motta (Ed.), *Ética, sexualidade, política* (p. 286). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
2. HOBBS, Thomas. *Leviatã*. Trad. Alex Marins. S. Paulo: Martin Claret, 2002, p.127-8.
3. LOCKE, John. *Segundo Tratado Sobre o Governo*. Tradução de Alex Marins. S. Paulo, Martin Claret, 2002.

nacional/federal, regional/estadual ou municipal), que caracterizam as políticas educacionais em todo o seu sistema de educação sob a prisma do federalismo²⁹.

Dessa forma apresentaremos nesta Seção, o quadro teórico que insere sobre a política educacional brasileira com o objetivo de situar o leitor, para, posteriormente, refletir sobre a política pública destinada à educação das pessoas Surdas e suas questões relativas ao processo de escolarização atualmente propostos pela política pública educacional que se baseia numa perspectiva de Educação Inclusiva.

Embora as atuais Políticas Públicas de Educação para as pessoas Surdas reconheçam a Libras como sistema de comunicação da comunidade Surda brasileira e o seu uso na instrução para desenvolver o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, no entanto destaca-se neste estudo, que o uso de metodologias de ensino de língua instrumental, são poucas as escolas e/ou professores, que utilizam esse sistema linguístico e que sabem como fazê-lo (BRASIL, MEC/SEESP, 2002). Tais questões se agravam na rede de ensino, na medida em que as especificidades sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos Surdos são pouco consideradas em sala de aula comum o que desencadeia na qualidade de formação dos Surdos em um aprendizado de ensino significativo como os outros sem distinção e se agrava ainda mais na formação dos ouvintes tanto nas questões linguísticas quanto das ações pedagógicas com utilização de recursos e conteúdos de ensino adequados para atuar com os estudantes Surdos.

Ressalta-se aqui que a partir das discussões acerca da formação dos Surdos e ouvintes, sobretudo, por parte dos profissionais envolvidos com a educação dos e para os Surdos que atuam em instituições escolares, que trabalham diretamente com este grupo de pessoas, precisam aprimorar a sua formação a partir dos pressupostos histórico-cultural dos estudantes Surdos. Como assinala Góes (2010, p. 37),

[...] essa vertente teórica tem permitido avanços no conhecimento e nas derivações propositivas para a educação especial pela visão que assume sobre o desenvolvimento do indivíduo e o meio em que ele se desenvolve. Assim, a “lupa” significou ter sempre em mente que a formação do sujeito ocorre em uma realidade social.

²⁹ Entende-se o *federalismo* como um pacto, uma forma de organização político-administrativa do território que conforma a necessidade de um compartilhamento horizontal de poder que mantém a estrutura nacional de uma democracia federativa, visto que o federalismo pensado enquanto pacto, conforme Elazar (1987), garantiria a estabilização dos processos decisórios entre os entes federados.

* *Para um estudo mais aprofundado sobre o Federalismo de uma visão geral e sua consonância com a educação, citada pelo Elazar segue as suas obras:*

ELAZAR, D. J. *Exploring federalism*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1987.

_____. *Federalism: an overview*. Pretoria: HSRC Publishers, 1995.

De alguma forma, esse pensamento sinaliza para a interdisciplinaridade curricular ou para práticas interdisciplinares com as ações pedagógicas e estruturais representadas por áreas afins, uma espécie de tentativa de unir saberes, fazer arranjos curriculares diferenciados e/ou explorar conteúdos disciplinares. Isso significaria, de acordo com Veiga-Neto (1997), o resgate do saber fragmentado e a não conformidade com situações de ensino impostas historicamente.

Anterior a esta pressuposição, retomo Góes (2004) na qual a mesma aponta também que, dentre as inquietações mais comuns daqueles que lutam pela implementação de ações pedagógicas e estruturais que atendam às exigências dessa política, está o risco de as instituições escolares tomarem a presença dos estudantes Surdos como acessória, pois são utilizados apenas para argumentar que a escola está promovendo as ações afirmativas no processo de escolarização das pessoas Surdas, em todo o espaço escolar, podendo, assim, posteriormente, se auto intitular-se como umas das instituições que criou efetivamente a política educacional na Educação dos e para Surdos – atualmente se baseia numa perspectiva de educação inclusiva, porém, pouco se procura em estabelecer quaisquer alterações sobre o projeto pedagógico do sistema de ensino, atribuindo quase que exclusivamente à escola e ao professor toda a responsabilidade pelos ajustes necessários à escolarização dos Surdos. Partindo-se deste pressuposto, percebe-se que os Surdos são vistos somente como um número que a instituição se utiliza para “prestar conta” ao sistema educacional de ensino. Por outro lado, para compreender os princípios da atual política, deve-se considerar a transformação do sistema educacional de ensino, de modo a atender as necessidades específicas de todos os estudantes Surdos, inclusive aqueles com deficiências múltiplas³⁰.

Dentro das demandas de mudanças necessárias para a efetivação da política educacional e linguística na educação das pessoas Surdas, pode-se destacar a organização de ações pedagógicas e estruturais que visem:

- a) a oferta e difusão da Libras em todo o ambiente escolar;
- b) à viabilização de assegurar a política educacional e linguística aos estudantes Surdos em sala de aula de ensino bilíngue/Pedagogia Surda; destaca-se, entretanto, que nesta Seção abordar-se-á, por enfoque a política educacional, comum e fora dela;

³⁰ A deficiência múltipla é a ocorrência de duas ou mais deficiências simultaneamente, sejam intelectuais, físicas, distúrbios neurológicos, emocionais, linguagem e desenvolvimento educacional, vocacional, social e emocional, dificultando sua autossuficiência. O que define deficiência múltipla é o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

- c) formação e qualificação dos profissionais para o ensino em Libras, o uso de metodologias instrumentais para o ensino de Libras e Português como segunda língua;
- d) adequação no currículo escolar visando as especificidades da política educacional e linguística destinada aos estudantes Surdos, entre outras providências necessárias para atendê-los.

Considerando o fato de as transformações do sistema educacional de ensino serem lentas e gradativas e que, há muitos estudantes Surdos que ainda continuam sendo submetidos ao processo formal de ensino e de aprendizagem insuficientes, partindo de um deficitário conhecimento e domínio de Libras; ausência e/ou números reduzidos de professores Surdos para atuar na educação dos Surdos contemplando-se com escassos existentes sem quaisquer possibilidades de viabilização de aprendizagem de maneira satisfatória a este grupo, instigamos na necessidade de conhecer formas de fomentar uma política pública que efetive a sua educação. São essas necessidades que precisam induzir os governos no exercício da governabilidade, promover ações que possibilitem as condições condizentes e adequadas à Educação dos Surdos em todos os seus aspectos organizacionais, estruturais, estratégicas, dentre outras correlacionadas.

Situo-os que na necessidade de atentar nas demandas em carência e suprir o déficit de ensino aos estudantes Surdos como também subsidiar a promoção das ações que efetive a Educação dos Surdos foi produzido um documento “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” em um Grupo de Trabalho composto por um grupo de 24 professores surdos e ouvintes (sendo destes, 7 instituídos “colaboradores”) de diferentes instituições de nível superior e demais órgãos públicos do sistema educacional brasileiro, todos designados por duas portarias ministeriais (nº 1060/2010 e nº 91/2013 da SECADI/MEC) sendo posterior publicado em 2014. O material está dividido em 7 partes, totalizando 23 páginas, e destina-se a oferecer subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue para surdos.

Acentua-se que o Relatório do GT (2014)³¹ é construída em cima da relação das pessoas Surdas com os vestígios de uma memória de língua interdita (PAYER, 2001) e o

³¹ Situa-se que no decorrer deste texto quando se escreve o “**Relatório do GT (2014)**” é quando fazemos menção do documento intitulado - Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa coordenada pelo GT de grupos de Surdos e seus representantes designado pela portaria nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.

Para melhor situar o seu estudo segue o relatório:

THOMA; CAMPELLO *et. al.*, *Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e*

modo de inscrição em uma materialidade simbólica específica, a Libras, em relação à Língua Portuguesa que será apontada ao longo do texto, desta Seção, a fim de apresentar tensão existente entre a política pública determinada com a proposta do Relatório do GT (2014) que é substanciada em reivindicação ainda não regulamentada podendo de esta forma apresentar visões divergentes entre as políticas pública da Educação com a Educação dos e para os Surdos subsidiadas pelos representantes e profissionais envolvidos com a comunidade e instituição de Surdos.

Entretanto, a fim de que possamos nos aprofundar nesta reflexão do que impulsiona uma política pública na educação e as suas tensões apontadas pelo Relatório do GT (2014), nesta Seção, subdividiremos as discussões em três seções sendo que na seção 3.1 situaremos os conceitos da política educacional pública, a sua emancipação e implicação na sociedade que induz a todos a um entendimento acerca do papel e a função do estado e da escola sobre a educação. Na seção 3.2 o desafio da educação de pessoas Surdas e suas abordagens, para melhor situamos os métodos de ensino e suas mudanças que influenciaram a Educação contemporânea de Surdos, por fim, na seção 3.3 discutiremos a presente relação da política educacional brasileira com a educação das pessoas Surdas em todos os âmbitos do sistema de ensino situados na temática que assegura a qualidade de ensino dos estudantes Surdos, desde o currículo adotado quando a formação dos mesmos e aos envolvidos, no caso os profissionais atuantes norteados pelos discursos documentais da educação geral e da perspectiva dos Surdos.

Ressalta se que teremos por si, um respaldo teórico discursivos, reflexivos e explicativos que subjazem às políticas públicas tendo o enfoque na Política Educacional Brasileira, apesar de reconhecer a importância do estudo teórico de SAVIANNI (2005), que subsidia a base epistemológica acerca da política educacional, por ser uns dos pesquisadores pioneiros em suas discussões dentro da realidade brasileira, porém devido a este estudo ter como base epistemológica os estudos teóricos de BALL (1997) interligados com a percepção de política, poder e governamentalidade de Foucault (1969), recorreremos nas discussões desta pesquisa, sob o ponto de vista dos seguintes autores: LASWELL (1958); FOUCAULT (1997, 1999, 2004); DELEUZE (1992); LARROSA (2002, 2003); BALL, (1997, 2001); VEIGA-NETO (1997, 2003, 2007); GARCIA (2003); SOUZA(2003,2006); AZEVEDO (2003,2004); DALE (2004); OLIVEIRA (2007); FERREIRA & AGUIAR (2008).

Embora seja possível identificar várias pesquisas sobre tais temáticas da política pública e política educacional brasileira citada acima, porém, os desdobramentos atuais sobre as questões acerca da política educacional, voltada na Educação dos Surdos, que começam a surgir no Brasil são dos seguintes autores: DOZIART (1997, 1999); GOLDFELD (1997, 2002); QUADROS (1997, 2006); SKLIAR (1997, 1998,1999, 2005); LACERDA (1998, 2006); LUNARDI (1998, 2003); SOARES (1999); SILVA (2001); FERNANDES (2002); LOPES (2003, 2006); LOUREIRO (2006); FELIPE (2006); STROBEL (2006), PERLIN (1998, 2005); SALLES (2004); LODI E LACERDA (2010); THOMA (2011, 2015); CAMPELLO E REZENDE (2014).

Estes respaldos teóricos percorridos durante toda esta Seção serão os pontos que nos servirão de alicerce para a investigação desta pesquisa, no que tange a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos, sobre a sua legislação tanto na estrutura, quando na organização e prática de oferta da formação de Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, sejam eles ingressantes quanto profissionais da área que é o foco de discussão desta Tese.

3.1 Política Educacional Pública

Antes de situarmos sobre a Política Educacional Pública, devemos entender primeiramente o que define a expressão do conceito de Política e Política Pública de uma determinada situação da política governamental ou estatal. Pois, entende-se que a melhor forma de compreendermos essas duas definições é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa.

3.1.1 Conceitos de Política versus Política Pública

Em sua concepção, compreensão clássica, o conceito de política deriva de um adjetivo da palavra grega que denomina como *politikós*, que tem por si o entendimento de que tudo que se relaciona com a cidade, a civilização, a região urbana, as pessoas civis, o público, o social que conta com a participação livre das pessoas nas decisões acerca do rumo que devem se tomar a sociedade. No outro campo, numa palavra latina, a política significa *povo*, dando-nos a entender que a política é do povo que tem por si os seus poderes consignados para efetuar, ora nas organizações, ora nas contestações e outras decisões sobre a sociedade.

Segundo Shiroma (2004, p.79-80), “na modernidade, o termo reporta-se, fundamentalmente, a atividade e/ou ao conjunto de atividades exercidas por um cidadão, de

uma forma ou de outra, direta ou indireta, e/ou até por representação”. De todo o modo, o agente representativo foi, conseqüentemente, imputado ao Estado moderno capitalista e/ou dele emana.

Assim, para os autores, como Adam Smith (1723-1790) e as formulações de Jeremy Bentham (1748-1832) que determinam a ruptura acerca da ideia de Estado e os ordenamentos políticos precedentes, os mesmos argumentam que seria conveniente afirmar que o Estado na modernidade se baseia numa sociedade altamente disciplinadora e normativa, isto é o momento que o sujeito é capturado em uma rede de poder que o torna útil e dócil aos interesses do sistema de produção capitalista.

“A natureza colocou a humanidade sob o domínio de dois mestres soberanos, a dor e o prazer. Só eles podem mostrar o que devemos fazer, bem como determinar o que faremos. Por um lado, o padrão do certo e do errado, por outro a ligação de causas e efeitos, são presos ao seu trono. **Eles nos governam em tudo o que fazemos, em tudo o que dizemos, em tudo o que pensamos**”.³² (BENTHAM, 2000, p.4. Grifo da pesquisadora).

O Estado na modernidade, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), deixa de ser definido pelo seu território geográfico e passa a ser entendido pela população que o ocupa, com suas regularidades, recorrências e desvios. De outro lado, há autores, como Hobbes (1651) considera que o Estado se promulga em cima da constituição na qual afirma que nenhuma constituição é possível sem a soberania do poder tem como base a associação política dos sujeitos capazes de instituir um poder soberano comum. Já o Foucault (1979, p.280), argumenta que o Estado se funda em uma organização de poder, pois é ele:

[...] é o que estrutura a sociedade e a mantém hierarquicamente organizada. É o conjunto de poderes menores se exercendo continuamente no seu interior, quase imperceptível, que dá à sociedade sua organização. Neste sentido, o poder do Estado é um dos importantes poderes existentes na sociedade, uma vez que ele é fundamental para a organização e administração do Estado.

No entanto, a expressão do conceito de política passa, então, a ter certa relação direta com o poder do Estado³³ que tem por função ordenar, vigiar, proibir, legislar e intervir em

³² Texto original: Nature has placed ankind under the governance of two sovereign másters, pain and pleasure. It is for them alone to point out what we ought to do, as well as to determine what we shall do. On the one hand the standard of right and wrong, on the other the chain of causes and effects, are fastened to their throne. They govern us in all we do, in all we say, in all we think. (BENTHAM, 2000, p.4. Grifo da pesquisadora).

³³ “Unidade política e jurídica estável, resultante da reunião de famílias e de outros grupos, num mesmo território, aí constituindo uma sociedade independente, que, sob a direção de uma autoridade suprema, visa a realizar o bem-comum.” (SOUZA, José Pedro Galvão et al. Dicionário de política, 1998, p. 202).

uma tomada de decisões do grupo social definido, com domínio exclusivo de exercício e defesa desse território. Em outras palavras, entende-se que é papel do Estado definir, por meio das políticas públicas, a produção e/ou distribuição de bens individuais e coletivos, como também, em seus serviços coletivos, criando, com isso as possibilidades de condições para que as pessoas que ali residem tenham acesso (ou não) ao usufruto desses direitos.

Ampliando esta posição, para a compreensão de política enquanto ação do estado, destaca-se uma das contribuições de Foucault, na qual o poder diz respeito ao espaço ocupado pelo Estado como o ponto focal a partir do qual o mesmo engrandece todo o poder em sua essência, pois, para Foucault (1997, p.89), “[...] o poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares.” Tal percepção nos é relevante para analisar acerca do poder do Estado que extravasa além do entendimento que é de repreender, o que não condiz com o entendimento foucaultiano. Partindo-se desse ponto está a segunda visão, que reformula a significação sobre o poder: agente das verdades, do conhecimento, do saber, com positividade, diferentemente da estigmatização de rótulos que tem sobre o poder como uma sanção de forma negativa. Isso nos resigna a dizer que, tais relações do Estado é um entendimento a ser aprofundado, pois

[...] dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos grupos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo. (FOUCAULT, 1999, p. 26).

Voltando a percepção do autor acerca do poder, o mesmo afirma que:

[...] temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. (FOUCAULT, 1999, p.27).

Nesse cenário, começaram a ser travados fortes embates entre o poder estatal, movimentos sociais e organizações da sociedade civil, desencadeando-se a uma implantação da política pública, sendo que, no Brasil, o estudo sobre políticas públicas iniciou-se no final dos anos 70, indo até na primeira metade dos anos 80, durante o período de transição da situação, que se encontrava a sociedade o de autoritarismo para a democracia.

“Refere-se a uma unidade jurídica, a um conjunto de elementos, como o povo, o território, o governo e uma finalidade, ligados por um conjunto de regras.” (DALLARI, 1984, p. 13).

Destaca-se que a discussão acerca das políticas públicas foi produzida em diversos estudos que postulam nas mais variadas áreas, dentre eles, como o do sistema de cobertura social, da saúde, da previdência, da habitação, entre outras³⁴. Partindo-se da sua amplitude, do que a política pública possibilita, em suas multiplicidades de áreas, foram surgindo muitas definições sobre as políticas públicas, sendo a de Laswell (1958) a mais ilustrada, quando o autor procurou introduzir sobre a política:

[...] a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/acadêmico com a produção empírica dos governos e, também, como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo (apud SOUZA, 2006, p. 23).

Mediante a introdução de Laswell (1958), assim, as decisões e “análises sobre as políticas públicas nos desafia a responder às seguintes questões acerca da discussão desta temática ao saber de: quem ganha o quê? Por quê? Que diferença faz?” (SOUZA, 2007, p.36)

Partindo-se desta premissa das questões citadas acima, Rezende (2004) adota a significação e a expressão dada a “políticas públicas” em um sentido mais amplo, como o Estado em ação. Mas, ao se interligar a referência com o Lowi (1985) conduz-nos a uma definição mais tradicional, segundo a qual, política pública seria

[...] uma regra formada por algum representante com certa autoridade governamental, que expressa uma capacidade de influenciar, alterar e regular, o comportamento individual e/ou coletivo através do uso de ações de medidas positivas ou negativas (REZENDE, 2004, p. 13).

Sucedem-se destas e das outras definições, contempladas com os autores citados anteriormente, como as de Mead (1995), Lyn (1980) Peters (1986) e Dye (1984), que centralizam as políticas públicas em ações dos governos e deixam de lado “os conflitos, os embates, os interesses, e os limites que cercam as deliberações governamentais, não mencionando assim, a parte essencial e o sentido das questões políticas vigentes” (SOUZA, 2007, p.68).

É de extrema importância destacar que a ação do Estado não é uma atividade que tem por finalidade atender e responder de acordo com as expectativas e demandas sociais, mas de ações de interesse particular, pois é comum deparar-se com os conflitos políticos que

³⁴ Destacamos os trabalhos de Sônia Draibe (1989), O Welfare State no Brasil: características e perspectivas); Jaime Oliveira e Sônia Teixeira (1985) (Im)previdência social: 60 anos de história da previdência social no Brasil; Ermínia Maricato (1987) Política habitacional no regime militar; Sérgio Azevedo e Luís Andrade (1981) Habitação e poder: da fundação da casa popular ao Banco Nacional da Habitação. (MARQUES, 2006)

discorrem em um determinado contexto histórico, acatando também os interesses das burocracias que estão ao redor da política e dos seus transmissores que são peculiares nas políticas. Marques (2003) chama a atenção para os agentes envolvidos, os ambientes institucionais e as estruturas das organizações políticas, partindo do ponto de vista de que

[...] políticas públicas são definidas pela interação entre atores, no interior dos ambientes institucionais e relacionais presentes nas comunidades de políticas. As dinâmicas políticas são resultados dessas interações, tendo em conta os constrangimentos das instituições e das redes de relações pessoais e institucionais presentes. (MARQUES, 2003, p.47).

Reiterando toda a discussão acerca desta política, verifica-se que as políticas públicas dizem respeito as ações governamentais, sendo que toda a sua trajetória é atravessada por conflitos, embates e interesses individuais e coletivos que cercam as deliberações e/ou não deliberações por parte dos representantes com uma certa autoridade governamental. De acordo com Souza (2003, p. 13) entende-se que as políticas públicas são fomentadas como um

[...] campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real.

Comumente, ainda nos deparamos com uma representação das políticas públicas em curso e as suas ações políticas hoje se encontram modernizadas e periféricas, por conseguinte, pouco designada pelo fato de eles ainda manterem íntegra as estruturas governamentais. Portanto, verifica se que a visão sobre a modernização, as deliberações realizadas e discutidas inibem as futuras ações políticas, estabelecendo assim, de maneira limitada, a capacidade dos governos em regressar o percurso das políticas públicas em curso, ou até mesmo, em de adotar as suas novas políticas públicas (SOUZA, 2006, p.37), pois “as proposições das propostas e a da implementação das suas mudanças são mais raras”.

Observa-se que apesar da importante contribuição de Souza (2006) para a definição de políticas públicas, verifica-se que o significado que melhor define, por conta de seu caráter instrutivo, é o desenvolvido por Laswell (1958), decisões e análises sobre política pública implicam, em linhas gerais, responder as questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz, para o qual o mesmo se baseia na articulação entre as compreensões de Dye (1984) e Lowi (1966). Contextualizando-se neste fundamento, Souza (2006, p. 38) definiu que

“política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. Partindo-se dessa premissa definida por Souza (2006) entende-se que a política pública é coisa para o governo, isso denomina que na realidade que se vê de que as pessoas civis, ou melhor, o povo, não tem responsabilidade direta e nem como um agente implementador das ações das políticas públicas.

No entanto, Veiga-Neto (2003, p.23) explicita que

[...] as políticas públicas funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas. A linguagem fala das práticas e ela própria é produto de práticas, assim como o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática, pois “a teoria já é uma prática”.

Desse modo, nos instiga a entender que tais políticas públicas citadas, não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, pois entende-se que todos devem ser incluídos independente de sua crença, raça e cor, porém, ressalta-se que as políticas, também, marcam e descrevem determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como nas práticas recorrentes de inclusão/exclusão.

Por fim, percebe-se, então, que existe uma distinção entre a política e a política pública. Sendo que a política definida por Foucault (1979) quando afirma que “todas as pessoas fazem política, todos os dias, e até consigo mesmas!” Isso seria possível na medida em que, diante de conflitos em suas vidas cotidianas, as pessoas acabam por precisar tomar certas decisões para minimizar, até mesmo solucionar, os conflitos, sejam eles de caráter social, pessoal e/ou subjetivo. Socialmente, a política, em outras palavras, as decisões diante dos embates de interesses, delineadas em formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, gênero, culturais, religiosos, etc.

Com tudo isso, percebe-se que a relação, o espaço, o atributo e o direito das políticas públicas implementadas por um determinado governo dependem, exclusivamente, dos interesses econômicos e políticos defendidos pelo grupo que representa o poder estatal naquele determinado período histórico. Somente a partir dessa contextualização é que será determinado como, quando, a quem e no que aplicar os recursos públicos. Portanto, conclui-se que a política é um processo que demanda o envolvimento de um espaço de negociação, de contestação ou mesmo em lutas entre diferentes grupos não envolvidos diretamente na elaboração oficial de legislação e outros, pode se dizer, então, que não há uma definição única de política, nem tão pouco, uma delimitação translúcida entre a política educacional e das outras áreas, como o da política social (OZGA, 2000).

Com a oclusão de um estudo desenvolvido e explanada neste texto, no que tange a definição da política e política pública, contextualizar-se-á, a partir deste, uma discussão no que tange a política educacional pública enfatizando a dimensão da sua implementação como uma base de estudo fundamental que auxiliará no entendimento das múltiplas dimensões que envolvem as políticas educacionais vigentes.

3.1.2 Política Pública e a Educação sob o prisma da Política Educacional

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, p.4).

É importante observar que as Políticas Públicas Educacionais não se relacionam apenas às questões relacionadas ao acesso de todas as crianças e adolescentes às escolas públicas, mas também, a construção da sociedade que se origina nestas escolas a partir da educação. Neste entendimento, aponta-se que as Políticas Públicas Educacionais influenciam a vida de todas as pessoas, sejam eles ocorridos no espaço escolar, quando na sociedade.

Segundo Giron (2008, p.8), quando se fala em Políticas Públicas na educação a abordagem trata-se da articulação das propostas e ações que envolvem o Estado e a sociedade, na busca pela construção de uma educação mais inclusiva e de melhor qualidade, ou seja, que restaure a construção da formação de cidadania das pessoas civis.

Para Dale (2004, p. 440-441):

[...] o padrão de política educacional permanece em grande parte sob o controle do Estado, contudo novas e cada vez mais visíveis formas de desresponsabilização estão a prefigurar-se. A educação permanece um assunto intensamente político no nível nacional, e moldado por muito mais do que debates acerca do conteúdo desejável para a educação. As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as “políticas educativas” o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitadas pelas “políticas educativas”, pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo.

E ainda arremata:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e determinados por forças supranacionais, assim como, por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o Estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (p. 441).

Neste caminho é importante enfatizar, ainda com Dale (2008, p. 443), que “as variações nacionais continuam fortes, que a cultura mundial está longe de ser homogênea e que a incorporação do modelo pode acontecer num nível meramente ritual”.

Além deste, Garcia (2003, p.3) afirma que as políticas educacionais na configuração atual da sociedade – global e informacional

[...] são orientadas por poderes multilaterais e os Estados-nação signatários as desenvolvem guardando semelhanças. Assim, à medida que o planejamento assume a centralidade nas políticas públicas, constituindo-se em forma racional de recriar os sentidos de sustentação da economia globalizada, são requeridas por setores organizados da sociedade formas diferentes de planejar, em relação àquelas desenvolvidas ao longo da história. A exemplo do Plano Nacional de Educação que vem sendo discutido com a participação de setores da sociedade, desde 2010, no planejamento revelam-se antagonismos, confluências e embates.

Analisando contrapontos no planejamento educacional, Oliveira (2003, p. 88) considera que esse assume formas plurifacetadas porque se configuram “[...] novas estruturas de poder, onde o Estado funciona como mais um instrumento legitimador de práticas e políticas elaboradas fora dele.” Essas estruturas centradas em diferentes pólos situam-se para além do Estado-nação, impulsionam tanto a descentralização de poder, quanto a capacidade de coordenação e de planejamento por meio de reformas administrativas, visando à consolidação de um projeto político-educacional em âmbito transnacional. Por isso, não é, portanto, inédita a associação que atualmente se estabelece entre as políticas educacionais brasileiras e os interesses econômicos transnacionais.

Seguindo-se neste contexto, retomamos a necessidade de compreendermos melhor os aportes que existem sobre a relação entre políticas públicas da educação e a sociedade implicando-se, desta forma, transecção dos seus âmbitos específicos, com vistas a entender o sentido da proposta social do Estado e as singularidades históricas em questão. Pois, a reestruturação do Estado e, conseqüentemente, das políticas implementadas por diferentes representantes de uma certa autoridade dentro dos governos, tem sua origem em medidas executivas (decisões judiciais) e legislativas (emendas, leis, resoluções) que afetam a administração pública em geral, e, por decorrência, também dentro da educação.

As mudanças nesse relacionamento entre políticas públicas e educação estão ligadas, não só com a organização das estruturas pedagógicas, mas com os contextos mais vastos, em que se percebe uma grande pressão exercida sobre a educação, que tem em vista, contribuir com a sociedade, por meio do crescimento econômico e do estabelecimento de ambiente social, envolvido com o amparo social e/ou com a concentração de culturas.

No entanto, temos o entendimento de que a política educacional é direcionada como um caso particular da política social,³⁵ abordada em termos político-ideológicos e entendida como

[...] conjunto de ações exercidas (ou apenas formuladas) pela sociedade política que dizem respeito ao sistema de ensino (propriamente escolar ou não), visando à representação e reflexo da força de trabalho e dos intelectuais (em sentido amplo), à regulação dos requisitos educacionais e à demonstração da doutrina dominante". (GERMANO, 1993, p.101).

Em outras palavras, estabelecer uma forma de intervenção do Estado que tem por finalidade assegurar a predominância de domínio sobre a política.

Ressalta-se que a educação, nos diferentes momentos históricos, é constantemente ligada a uma visão de ação social, ou seja, a mesma é adotada para se ganhar espaço e proeminência na sociedade. Atualmente, em uma sociedade capitalista, quem tem acesso à educação possui maior probabilidade de se ingressar no mercado de trabalho. Por isso, a educação dificilmente se manifesta como um fim em si mesmo: ou é usada como instrumento de assistência da ordem social e econômica, ou serve-se apenas como meio de transformação dessa estrutura. Parafraseando Freire (1991, p.28) não existe neutralidade na educação, como não existe neutralidade em nenhuma ação humana; se está atuando a favor ou contra a uma determinada ideologia.

Isso tudo no que tange sobre a educação e sua relação com a políticas públicas discutidos nos parágrafos anteriores, nos reforça a percepção de que hoje, com o advento da globalização, o sistema educacional³⁶, é cada vez mais introduzido nos grandes desafios da

³⁵ Importantes contribuições nesta área são os trabalhos de Luís Antônio Cunha (Educação e Desenvolvimento Social no Brasil), de Barbara Freitag (Escola, Estado e Sociedade), de Valter Esteves Garcia (Educação Brasileira Contemporânea), de José de Oliveira Arapiraca (Usaid e a Educação Brasileira), de Otaíza Romanelli (História da Educação no Brasil), de Vagner Gonçalves Rossi (Capitalismo e Educação no Brasil), de Manfredo Berger (Educação e Dependência), de Dermerval Saviani (Política e Educação no Brasil), de Evaldo Amaro Vieira (Política Social e Educação), de Marilda Moraes Garcia Bruno (Educação, Diversidade e Fronteiras da In/Exclusão), e de Maura Corcini Lopes (Política de inclusão e governamentalidade) entre outros.

³⁶ No livro *Investigação sobre políticas educacionais*, Ozga (2000, p. 113) comenta sobre alguns aspectos da globalização que influenciam na educação: "Em primeiro lugar, temos o afastamento das leis da esfera política e a sua colocação num processo racional de cumprimento de regras, ditado pela necessidade de atingir os níveis

atualidade, pois a escola como se conhece hoje, é um lugar que promove o ensino para todos os grupos sociais, garantida em suas condições mínimas de existência pelo Estado, reprodutora da cultura acumulada pela experiência humana disseminada em todos os países. Essa realidade foi desencadeada, tendo como ponto de partida, uma experiência educacional ocorrida no final do século XIX, momento em que as relações capitalistas de produção eram estruturadas pelo ritmo da industrialização e estavam visando a mais-valia, entre o conhecimento técnico padronizado da mão-de-obra e do controle ideológico das massas de trabalhadores.

Nesse contexto, a educação acabou por se ocupar de um lugar de grande relevância, contextos nos quais se redescobre a centralidade da mesma, sendo conferido um espaço de destaque nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e na inserção de grande parte da força de trabalho, de uma sociedade por meio de normas da modernidade. Isto é,

[...] a nova ordem mundial e a centralidade assumida pela ciência e a tecnologia aproximam, de forma estrutural, o setor produtivo do campo educacional, enquanto possibilidade de formação de recursos humanos e de produção de pesquisas orientadas para o mercado em sua dimensão global. (SILVA JÚNIOR, 1995, p. 209).

Essa proposta de política educacional conhecida como a “educação mercantilizada” iniciou-se com as políticas neoliberais e conservadoras desenvolvidas em alguns países (entre eles o Reino Unido e os Estados Unidos), no final dos anos 80. Nesse processo de reorganização produtiva globalizada, o Banco Mundial (BM), articulado ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e a demais agentes representantes em redes multinacionais, sugeriram aos países em desenvolvimento, um programa de ajuste estrutural na educação que sejam convenientes aos interesses do capital internacional. Essas estruturas, sob o regime neoliberal, que defendeu as seguintes diretrizes de atuação para o Estado de investir a educação, teve por intuito proporcionar à população a aquisição das competências, das habilidades e dos valores mínimos necessários para uma melhor subserviência ao mercado.

De acordo com a percepção neoliberal, a escola deve ser libertada do Estado e gerida como uma empresa, pois assim fica mais fácil a utilização de critérios de rentabilidade e eficácia baseados na satisfação do consumidor (neste caso, pais e alunos) também, no âmbito

técnicos do capital. Depois, temos ainda a amplitude da distribuição desigual destas novas redes e de fluxos de recursos, quer dentro quer entre nações. A globalização não é global de igual forma; as novas tecnologias não estão disponíveis de igual modo”.

educacional – conceitos como “sociedade de aprendizagem” e “economia baseada no conhecimento” são construções políticas que simbolizam o aumento dos imperativos econômicos no âmbito educacional.

No entanto, se esse quadro for observado com mais cuidado, percebe-se que a mesma estimula o desenvolvimento de mecanismos de competição entre os diferentes agentes educativos (pais, professores, gestores, alunos), instigando ao incentivo ao culto do egoísmo colocando o interesse individual acima do coletivo. No entanto, verifica-se que na sociedade atual (em função das propostas neoliberais) está ocorrendo o desaparecimento gradativo da concepção acerca do Estado e sociedade e a adoção de uma concepção única de política, voltada à competitividade e, conseqüentemente, ao abandono e/ou marginalização dos propósitos sociais. Ou seja, uma política que se demonstra extremamente excludente e discriminatória.

A partir da década de 1990, as relações entre Estado e sociedade ganharam novas configurações e uma nova postura, quando os debates educacionais, econômicos e sociais ganharam força não só no Brasil como em alguns países da América Latina. A reconfiguração do papel do Estado como uma entidade mínima possibilitou uma mudança no relacionamento entre Estado e sociedade, o que permitiu uma maior participação da sociedade civil na gestão e provimento das ações públicas, passando o Estado a ser um agente que governa e dispende, cada vez mais, do controle das políticas públicas para a sociedade.

O Estado passou a analisar os projetos oriundos da sociedade com pessoas civis, de maneira política e democrática, e, em todas as instâncias governamentais. Essas experiências passaram a ser caracterizadas como um progresso de construção da democracia e de uma política transparente, cada vez mais próxima aos anseios da população. Essa era dos anos 1990 desencadeou o avanço neoliberal que reduziu a intervenção do Estado ampliando a participação ativa da sociedade civil nos espaços públicos.

Essa descentralização da ação do Estado tem valorizado os poderes locais e comunitários, ao passo que, esses passaram a ser desenvolvidos em um trabalho de cunho social, que busca realmente a melhoria das relações sociais, a modificação do quadro de exclusão e o fortalecimento da democracia. São muitos os elementos que marcam essa relação, porém, a regulação é, sem dúvida, o mais importante deles, que, segundo o discurso oficial, é necessária uma regulação para viabilizar a governabilidade e o ordenamento, além de mediar a relação e os conflitos existentes entre Estado e sociedade.

Por outro lado, o Estado, enquanto regulador das políticas públicas, não deixa o controle das ações públicas, pelo contrário, o Estado tem como propósito manter a governabilidade para o desenvolvimento do sistema, o ordenamento e controle social.

O novo quadro de relação entre Estado e sociedade com pessoas civis foi um passo importante para tornar mais transparente as decisões do governo, além de ampliar a nossa capacidade de monitoramento e influência sobre as políticas públicas, cabendo ainda uma cobrança maior sobre o Estado em relação a educação, aos bens sociais e o comprometimento político com a sociedade.

No Brasil, essas mudanças permitiram à sociedade consolidar uma nova forma de gestão da educação, além de poder reverter o atendimento dado ao ensino fundamental e os altos índices de fracasso e evasão escolar. Essa nova configuração permitiu um avanço na relação Estado, Escola e Sociedade, o que implicou mudanças das ações pedagógicas, estruturais e na forma de pensar a gestão pública e escolar.

A partir deste ponto passou-se a ter um canal maior de interação de relação entre Estado, comunidade escolar e comunidade geral o que possibilitou também que a sociedade civil participasse de projetos e atividades desenvolvidas na escola pública, obtendo, desta maneira, um espaço maior de participação na discussão de modo mais ativo entre governo central e as unidades escolares.

Neste contexto, a gestão escolar e a própria escola passaram a apresentar um novo modelo de gestão o que, conseqüentemente, pediu novos mecanismos e instrumentos, pois se apresentava aí, uma nova configuração que, posteriormente, viria a ser definida como gestão democrática. Isso permitiu que projetos democráticos criados no interior da sociedade civil fossem levados ao Estado em instâncias municipais e estaduais. Ressaltar-se que a participação da sociedade ainda se encontra com algumas barreiras, tanto do lado do Governo quanto da própria sociedade civil. Seja ela pela sua burocracia, lentidão, falta de recursos e, principalmente, pela falta de vontade política do Estado, ou, pelo lado da sociedade civil onde se destaca a falta de técnica, domínio e conhecimento político. Essas barreiras impedem a participação mais abrangentes na formulação das políticas públicas capazes de impactar a sociedade de forma significativa mais especificamente na educação.

A outra fragmentação de participação da sociedade é pertinente ao próprio Estado e comum à construção da democracia, se deve a sua consonância com as contradições, visões hierárquicas e o autoritarismo ainda serem obstáculos existentes no meio das instâncias políticas e a sociedade civil.

Aponta nessa mesma direção a característica, frequentemente assumida pelos espaços públicos que se constituem no interior do Estado, de isolamento e relação ao conjunto da estrutura administrativa: eles acabam se constituindo como “ilhas” separadas, em “institucionalizadas paralelas”, conservadas à margem e com difícil comunicação com o resto do aparato estatal. (DAGNINO, 2002, p. 283)

Por outro lado, o acesso da sociedade civil na gestão dos espaços públicos tem cumprido um papel importante na construção da democracia. Uma atuação mais conjunta entre Estado e sociedade mostra que a descentralização do poder do Estado e a ação efetiva da sociedade na tomada de decisões referentes às políticas públicas tem se desdobrado numa maior confiabilidade e credibilidade política das ações.

Esta amplitude de acesso, apontam nessa mesma direção, ações como reconhecimento e distinção dos diferentes interesses existentes na relação Estado e sociedade sobre a educação, para um avanço dos interesses coletivos. Dando destaque a sua participação na formulação e construção de políticas públicas dentro da educação que efetivamente expressem e/ou visem o bem comum, são pontos que caracterizam a iniciativa de descentralização do Estado e favorecem a construção da democracia. Trabalhar para que os diferentes interesses sejam mantidos sem a perda da autonomia é, sem dúvida, o maior dos desafios existentes na ação conjunta Estado e sociedade, como bem define Dagnino (2002, p.281) “[...] a relação entre Estado e sociedade civil são objetos da política e, portanto, transformáveis pela ação política”.

Destaca-se que a organização da sociedade civil se tornou a característica singular de sua relação com o Estado que passaram a ser o ponto central na luta por uma maior participação pública. O avanço do processo de construção da democracia contribuiu para dar visibilidade aos projetos políticos que apresentam visões diferenciadas e realmente pensadas para a ampliação do acesso aos espaços públicos e garantir transformações importantes no interior da educação.

Esse processo alterou a instrução pública em variados aspectos como a ampliação da rede de escolas; o seu aparelhamento técnico administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério e dos profissionais envolvidos; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para o final da década, a penetração do ideário escolanovista³⁷ (CUNHA, 1996, p. 176-177).

³⁷ O ideário da Escola Nova – Escolanovista veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática. Segundo Vidal (2003) a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito

Tem-se no sistema educativo adotado e as Políticas Públicas direcionadas para a educação, elementos que demonstram a preocupação do país com o seu futuro, pois somente, o ensino público gratuito, inclusivo e de qualidade pode construir uma sociedade em que as diferenças socioculturais e socioeconômicas não são tão díspares (FREIRE, 1998).

Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino e de aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. Conclui-se que a política educacional, neste contexto, ganhou mais espaço de discussão e intervenção sobre as ações pedagógicas e estruturais, além de participar mais ativamente das mudanças tanto no campo educativo como no social.

3.2 Política Educacional Brasileira e a Educação de pessoas Surdas

A Política Pública Nacional de Educação no Brasil tem por objetivo buscar instituir os sistemas educacionais que consideram a igualdade e a diferença como um elo indissociável e constitutivo para a sociedade. Mediante a perspectiva a se adotar nos sistemas educacionais, em 1990, foi construída uma nova política educacional brasileira na qual a Educação é tomada como um direito de todos, atualmente, baseando se numa plataforma da política pública, a proposta da Política da Educação Inclusiva. Porém, as dificuldades ainda persistem aos estudantes, principalmente aos Surdos, pois os profissionais envolvidos no processo educacional ao empregar a promoção de uma ação pedagógica, a estrutura de forma mais explícita com os processos normativos que não atende as suas especificidades em razão de características culturais, sociais e linguísticas, entre outras.

Tais mecanismos são estruturantes do modelo tradicional de educação escolar, não incorporando formas mais apropriadas ao trabalho com este grupo de estudantes, soma-se, ainda, as carências de materiais e de recursos pedagógicos, como também, a ausência de um espaço formativo que promova à busca de condições adequadas à sua promoção pessoal e

às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno. (p. 497)

* Para um estudo mais aprofundado sobre Escola Nova – Escolanovista sobre a influência idéario de John Dewey que movimentou o mundo e do Anísio Teixeira que movimentou no Brasil, segue as suas obras:

1) DEWEY, John. A Escola e a Sociedade / A Criança e o Currículo. Ed: Relógio D'água, 2002.

2) TEIXEIRA, Anísio. A educação e a crise brasileira. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

profissional, ampliando a sua qualificação e conhecimento geral, específico e pedagógico a fim de aplicá-los na sala de aula inclusive a presença de professor Surdo para atuar com a Educação dos e para os Surdos. Porém, a realidade desta prática, segundo estudos de HARRISON & LODI (1997); SKLIAR (1997); LUNARDI (1998); LODI (2013); LACERDA (2006); PERLIN (2008) dentre outros se demonstram insatisfatórios.

Para adequar a realidade educacional vivida após a década de 1990 foi promulgada diferentes leis que promova à Política Educacional para as pessoas Surdas na qual precisou adotar algumas equiparações necessárias, entre elas, destaca-se a adequação do campo legal. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB 9394/1996; Proposta Curricular Nacional para a Educação Especial – PCNs (1999), o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) sendo atualmente atualizada em 2014, Lei da Libras 10436/2002; Decreto 5626/2005; Política Pública Nacional de Educação – PNEEPEI (2008); e o Relatório sobre a Política Linguística na Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa (2014).

Reforça-se que atualmente, a Educação dos Surdos se encontra na Política do PNEEPEI (2008) na qual reafirma que o seu ensino numa perspectiva da Educação Especial deve ser transversal a todas as modalidades de ensino da Educação Básica, sendo todos os estudantes matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, independentemente, de suas condições. Nesse contexto, os estudantes Surdos fazem parte da população com deficiência e possuem o direito a uma escolarização bilíngue, no caso desta a Libras, devendo esta acontecer no espaço da escola comum.

Tais ensinamentos a serem transversalizados aos estudantes Surdos apresentaram escassos, pois não apresenta ações afirmativas aplicadas na Educação dos Surdos, tanto nas ações pedagógicas, quando nas estruturas e formação dos profissionais envolvidos que acabou por instigar várias discussões e mobilizou outras propostas do movimento Surdo, em prol de uma educação que contemple as suas especificidades linguístico-culturais, pois o movimento compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação desses estudantes, pois nele não há uma comunidade de sinalizantes, com pares Surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade Surda como minoria linguística e cultural. Para o movimento Surdo, a educação de ensino bilíngue/Pedagogia Surda deve ocorrer “em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos” (FENEIS, 2011, p. 3).

A partir desta percepção e discussão, foi proposto, nesse processo, as diversas reivindicações do movimento Surdo posteriores à Política, assim como, a busca por um espaço de discussão junto ao MEC, resultaram na criação de um Grupo de Trabalho (GT)

designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) que elaborou os Subsídios publicados no início de 2014, tomadas como os documentos mais atuais e recentes os quais visam orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente, em escolas e classes bilíngues, com tempo integral dos estudantes na escola, considerando as suas especificidades culturais e linguísticas.

Apresenta-se o nivelamento do primeiro documento promulgado com a Lei voltada a promoção de qualidade de ensino de e das pessoas Surdas, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que regulamenta toda a educação nacional, na qual, a educação, em consonância com a Constituição de 1988 é entendida como um direito de todos, independentemente de suas condições físicas, emocionais e intelectuais.

Como forma de consolidar esta premissa modificou-se, também, a compreensão da educação especial, vista como um suporte de apoio para normalizar e integrar as pessoas ditas “não normais” na sociedade, cuja oferta passou a ocorrer como uma modalidade de ensino, oferecida, preferencialmente na rede regular, disponível desde a educação infantil até a educação de ensino superior, superando o modelo de educação especial substitutiva ao ensino regular. Outro aspecto relativo a estas mudanças pode ser encontrado na Proposta Curricular Nacional para a Educação Especial³⁸ – PCNs (1999), que discute os conteúdos que devem ser estabelecidos e aplicados aos estudantes Surdos na sala de aula.

O Plano Nacional de Educação – PNE (2001), estabeleceu o ensino de Libras ao Estudante Surdo, apoio aos familiares e à comunidade escolar, uso da Libras, como disciplina. A Libras seria também contemplada no currículo de cursos de formação de professores em todos os níveis para atender os estudantes Surdos nas escolas.

Com a aprovação da Lei da Libras em 2002, a educação dos Surdos foi melhor estruturada, pois o reconhecimento da Libras como língua oficial das comunidades Surdas brasileiras garantindo o seu uso no processo educacional. Como desdobramento desta ação, foi promulgado o Decreto 5626/2005 que prevê ações que promovem a educação de pessoas

³⁸ Apesar de que a pesquisa é voltada numa perspectiva de Educação dos Surdos em um ensino regular, no entanto, utiliza-se em determinada parte o termo de “**Educação Especial**” neste texto para manter e seguir a originalidade que se encontra descrita em documentos governamentais que ainda redimensiona o termo de Educação Especial em seus documentos. Ressalta-se que a proposta de Educação Especial nada condiz o posicionamento defendido pela pesquisadora, deste estudo que os utiliza para apresentar a fidelidade de leitura dos documentos aos leitores.

Surdas apoiada em uma política linguística: Libras como primeira língua e transmissão de conhecimento e o português na modalidade escrita como segunda língua.

Nesse sentido, a Política Pública Nacional de Educação, em 2008, em consonância com a da Educação Especial, atualmente, na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe o delineamento de diversas ações educacionais que visam primeiro em superar a lógica da exclusão de quaisquer pessoas no ambiente escolar sendo estendida a sociedade.

Para efetivar este tal propósito, primeiramente a Política Nacional de Educação defende firmemente a matrícula dos estudantes, independentemente de suas diferenças, no sistema regular de ensino, organizado de forma que possa assegurar as condições adequadas para um processo educacional igualitário a todos no ensino. No entanto, há a necessidade de repensar sempre a organização das escolas de maneira que os estudantes, sem exceção, tenham suas especificidades atendidas durante a sua escolarização. (BRASIL, 2008).

Contudo, nesse aspecto insere a educação de Surdos entendida como responsabilidade da educação especial, apesar das discussões iniciadas na década de 90, que indicam que o especial dessa educação se refere unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (SKLIAR, 1999). Essa antiga tensão, que ainda está longe de ser enfrentada, está ecoando nos documentos oficiais mantendo-se como tema de debates e embates sobre a educação do Surdo como um campo específico de conhecimento.

Considerando os pontos observados acima foi implantada ações educacionais de acordo com o Relatório do GT (2014) na política pública de Educação dos Surdos com a finalidade de quebrar o estigma e a tensão existente na política pública vigente designada a Educação dos Surdos que por muitos anos vêm sendo produzindo práticas discursivas e não discursivas na educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda para Surdos, constituindo-se em jogos de saber-poder entre os discursos que, segundo Lodi (2013) partem de “princípios político-ideológicos distintos”³⁹. Portanto, o relatório foi criado a fim de orientar a construção de uma política educacional de ensino bilíngue, preferencialmente, nas escolas bilíngues de tempo integral que considerem “as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos”, sendo a temática terem sido recentemente pautada na discussão e construção de políticas educacionais em nosso país.

³⁹ Cardoso (2013), em sua dissertação de mestrado, ao analisar materiais produzidos pelo MEC para formação de professores do AEE para atuação com alunos surdos, verificou que, nos últimos anos, houve um redimensionamento, prevalecendo os discursos pedagógicos e linguísticos em detrimento dos discursos clínicos.

No entanto, esta seção tem por objetivo apresentar análises de alguns elementos que contribuem e estigmatizam a constituição da Educação dos Surdos como uma política pública, enfocando especialmente as proposições que compõem o que tem se denominado de *política de educação dos Surdos na perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda*. Entendo que políticas, programas e ações referem-se ao sistema de proteção social de um país, como também, que essa política vem sendo formatada em ações ao longo dos anos, como possível síntese de embates de forças sociais.

Tentando dar forma ao estudo deste trabalho, o texto será construído, em 2 subseção. O primeiro apresentaremos um breve panorama da Política Educacional e a Educação dos Surdos com algumas legislações elaboradas pelos órgãos e entidades governamentais destinadas a Educação dos Surdos. O segundo diz discutiremos os entraves que interliga a política educacional dos Surdos com seus embates nas ações pedagógicas e estruturais dos estudantes Surdos com as tensões existentes norteados pelos discursos documentais da educação geral e da perspectiva dos Surdos.

Para o encaminhamento e construção do alicerce teórico da pesquisa que ora surge, buscou-se através de leituras analíticas do referencial coletado, analisar de que forma as legislações alimentam a ideia da inclusão ou exclusão educacional e linguística dos Surdos na escola. Assim, estabeleceu se o estudo da legislação com a análise crítica do referencial bibliográfico que agora se passa a citar: DOZIART (1997, 1999); GOLDFELD (1997, 2002); QUADROS (1997, 2006); SKLIAR (1997, 1998,1999, 2005); LACERDA (1998, 2006); LUNARDI (1998, 2003); SOARES (1999); SILVA (2001); FERNANDES (2002); LOPES (2003, 2006); LOUREIRO (2006); FELIPE (2006); STROBEL (2006), PERLIN (1998, 2005); SALLES (2004); LODI E LACERDA (2010); THOMA (2011, 2015); CAMPELLO E REZENDE (2014) para tratar da temática chave da desta seção: Política Educacional na Educação dos Surdos.

Ressalta-se que Educação dos Surdos nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por divergências entre os diversos setores da sociedade e dos órgãos governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas da instituição aos Surdos. São estes aspectos que pretendo verificar e, assim, poder discutir no decorrer deste trabalho.

3.2.1 Política Educacional e a Educação dos Surdos: Breve panorama

As políticas de educação brasileira têm sua trajetória marcada por avanços significativos ao longo da história. Segundo Ball (1997) nenhuma política é neutra, pois se insere em um campo de representações codificadas e decodificadas, engendradas, em determinado contexto histórico e espaço geográfico, de uma forma complexa e multifacetada, por meio de conflitos, lutas e correlações de forças.

A Educação dos Surdos e suas ações pedagógicas, por muitos séculos, demonstraram que as políticas educacionais sempre foram elaboradas sob uma perspectiva dos ouvintes e não dos Surdos baseando-se sempre no discurso ouvintista, no qual os Surdos, quase sempre, são ignorados sem quaisquer possibilidades de opinar e, muitos deles, são desvalorizados como sujeitos, que tem sua língua e cultura própria, que podem contribuir a partir de suas capacidades inerentes às sua formação e experiências construídas na e pela sua diferença, aquela peculiar as necessidades e sentidos de ser Surdo, contextos empíricos estes que tem as suas especificidades e, particularidades linguísticas, que enriquecem a sua cidadania. (MOURA, 2000)

O “ouvintismo” segundo Skliar (1998, p. 15), é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” e as práticas ouvintistas, segundo Camillo (2008, p. 23-24), podem ser o

[...] conjunto de estratégias e ações que podem ser tanto físicas, visíveis ao corpo do surdo, como as próteses auditivas, por exemplo, quanto subjetivas, como às formas de disciplinar o surdo, as normas, os costumes, jeitos e trejeitos ouvintes sujeitando esses sujeitos ao ouvintismo, às práticas de normalização que imprimem um jeito de “ser surdo ouvintizado”.

Destaca-se, que considerando este forte elemento do ouvintismo, presente na condução discursiva, logo concretizada na realidade e tomada como posição, afirmada como fundante nas políticas públicas voltadas para o atendimento das pessoas Surdas na educação especial. A vinculação da educação dos Surdos com a educação especial, tem estado presente, historicamente, configurando-se, quase sempre, em um campo muito contestado pelas pessoas envolvidas, principalmente pela comunidade Surda, pelo fato da política, segundo Skliar (1998), na maioria das vezes, ser voltada para a perspectiva do discurso ouvintista não dos seus pares.

A definição da forma como a ação da educação especial ocorrerá sobre a educação dos Surdos pode ser encontrado, na regulamentação atual desde a Constituição de 1988, que em seu Art. 208, determina como dever do Estado a garantia do Atendimento Educacional

Especializado⁴⁰, às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). O mesmo documento destaca que a educação precisa ser vista como um “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988, p. 49).

3.2.1.1 A Política Educacional de e para surdos nos horizontes da educação especial

A Constituição Federal de 1988 admite ainda que o Atendimento Educacional Especializado, seja compreendido como os serviços da Educação Especial, e, como tal, pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, já que é um complemento e não um substitutivo do ensino ministrado na escola comum para todos os estudantes. Enfatiza-se que o papel da Educação Especial é inserir os estudantes no sistema educacional, no contexto de ensino regular, independente de qual tipo de escola esteja disponível, porém, não são todos que vão para a escola de ensino regular.

Segundo Lourenço (2002), a educação especial não deve ser vista como um ensino “fora da educação regular”, pois, é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiências, inclusive dos estudantes Surdos, abrangendo os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. No entanto, a escola deve ser, antes de mais nada, uma representação do que acontece na vida social das pessoas Surdas, com ênfase, sobretudo no oferecimento de uma língua que lhe proporcione realizações em todos os aspectos da vida, e, no caso, oferecer aos seus estudantes, acesso a aprendizagem da língua dos surdos: a Libras com seus pares Surdos, portanto não podemos ignorar o papel fundamental em se ter um professor Surdo no processo de ensino aprendizagem dos estudantes Surdos.

Diante do que já expomos, concordando com visão de Lourenço (2002), na qual defende que se pode refletir em como a modalidade de ensino oferecida na Escola Especial

⁴⁰ Ferreira (2006), destaca que o uso pelo termo “atendimento especializado” induz uma leitura de que o atendimento desses alunos é responsabilidade dos serviços de educação especial, podendo, portanto, gerar atitudes interpretações que levem à falta de compromisso por parte da educação geral. Outro aspecto relevante da Constituição é que ao determinar que o atendimento ocorra “preferencialmente”, na rede regular de ensino. O uso do termo “preferencialmente” na rede regular de ensino de acordo com Batista (2006, p. 9) significa que esse atendimento deve acontecer prioritariamente nas unidades escolares, sejam elas comuns ou especiais, devidamente autorizadas e regidas pela nossa lei educacional. A proposta do MEC (2009) sobre Atendimento Educacional Especializado, o AEE, explicita que a sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, devem se resultar através das escolhas dos professores quanto aos recursos e equipamentos, as quais devem ser feitas de modo a auxiliar a eliminação de barreiras, garantindo a participação do aluno no processo escolar segundo suas capacidades.

assumiu a característica de substituir a Escola Regular. Verifica-se, no entanto, que em alguns casos, realmente existe a necessidade de um acompanhamento especializado, separado da escola regular. Porém, na maioria dos outros casos, a escolha pela Educação Especial pode promover uma situação de exclusão e segregação da pessoa com deficiência, à medida que o afasta da convivência social.

Assim, após a constituição, surgiram outros documentos legais tais como, a Lei nº 7853/89, chamada “Lei da Integração” e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), de 1990, que reafirmaram o direito à Educação e a inclusão social. O Decreto nº 3298 de 1999 (que regulamentou a Lei nº 7853/89), prevê a opção pelas escolas especializadas “exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando” (FERREIRA & GLAT, 2003). No Brasil, o maior impacto no campo legal das questões relacionadas à compreensão da educação como um direito se sucedeu a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde foram preconizadas as diretrizes da “Educação para Todos”, abrindo espaço maior para as discussões acerca da Escola Inclusiva, relacionada às pessoas com deficiência.

Porém, o Relatório do GT (2014)⁴¹ ressalta-se que as garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, explicitados na CF/88 e nas outras leis pós-constituição, nas quais “os Surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e **não** a uma educação especial, marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas”. (THOMA; CAMPELLO et. al. 2014, p. 7).⁴²

Esta vinculação foi também apresentada depois na LDB 9394/96, na qual a educação especial passou a ser objeto de muitos debates, principalmente no que se refere ao seu Art. 58, no qual conta que “essa modalidade de educação deve ser oferecida, preferencialmente, na

⁴¹ Relatório do GT (2014) se faz alusão de documento: Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa coordenada pelo GT de grupos de Surdos e seus representantes designado pela portaria nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI

⁴² O Grupo de trabalho foi composto pelos vários pesquisadores e colaboradores na elaboração deste documento dentre eles são: Pesquisadores – Adriana da Silva Thoma, Ana Regina e Souza Campello, Carolina Ferreira Pêgo, Enilde Leite de Jesus Faulstich, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Janaína Thaines Moreira, José Nilton de Souza Filho, Marianne Rossi Stumpf, Marlene de Oliveira Gotti, Nídia Regina Limeira de Sá, Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Regina Maria de Souza, Ronice Muller de Quadros, Rosana Cipriano, Shirley Vilhalva, Solange Rocha e Vera Lúcia Gomes Carbonari. Colaboradores – Cynthia Braga Silva, Letícia Regiane da Silva Tobal, Maria Cristina Viana Laguna, Paulo André Martins, Sandra Patrícia F. do Nascimento, Valdo Ribeiro da Nóbrega e Wilma Favorito. Apesar de a Comissão que elaborou o Relatório do GT (2014) ter a portaria ministerial que a regulamenta, o relatório em si, não é um documento do MEC/SECADI (com o teor de meta a ser implantado pela secretaria), mas um documento elaborado pelo Grupo de Trabalho, em forma relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para o MEC/SECADI. Portanto, a sua citação, neste estudo está da seguinte forma: THOMA; CAMPELLO et. al, 2014.

rede regular de ensino para educandos com deficiência”. Recomenda, também, que deve contar com: “apoio especializado, para o atendimento adequado aos alunos especiais e classes, escolas ou serviços especializados quando, não for possível, a inclusão em classes regulares” (BRASIL, 1996, p.42).

O Atendimento Educacional Especializado que cita no parágrafo 2 do Art. 58 “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” é uma realidade cada vez mais presente para os estudantes Surdos. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI/2008, ele deve ser oferecido também aos estudantes Surdos, no contraturno da classe comum. O estudante deve participar diariamente do AEE que acontecerá em três momentos: ensino de Libras; ensino em Libras e ensino da LP (Língua Portuguesa) como L2 (segunda língua). Contudo, alguns estudos, entre eles LACERDA (2006); LOPES (2007, 2012); PEREIRA (2009); SOARES (2013); FERNANDES (2016) apresenta alguns embates existentes entre a proposta do AEE e a sua prática que são vários, destaco aqui alguns deles:

a) carência de formação dos profissionais atuantes do AEE que tenha um perfil satisfatório para atuar com os estudantes Surdos, com capacitação específica, pois observa-se que, a maioria deles, não tem domínio da Libras para se comunicar com os seus alunos, com isso, esses estudantes, ao invés de se sentirem incluídos, acabam sendo excluídos do processo escolar e impossibilitados de adquirir, de forma efetiva e significativa, o conhecimento;

b) os professores do AEE não assumem o papel, conforme determina PNEEPEI – SEESP/MEC/2008, que além de promover o ensino aos estudantes, também, ser um agente de apoio-articulador com os professores regentes da sala de aula, pois todos eles atuam separadamente, sem acesso e conhecimento do conteúdo que está sendo trabalhado na sala de aula, deixando-os a margem, para criar o próprio currículo, plano de aula o que retarda ainda mais o desenvolvimento dos estudantes Surdos comparando-se com os seus colegas ouvintes;

c) a organização de espaço e grupos de atendimento são incipientes, pois cada Surdo tem suas especificidades distintas entre eles, o que demanda ao professor do AEE a elaborar um ensino diferenciado entre eles a fim de lhes oportunizar a adquirir um aprendizado significativo, pois muitos professores, não levam em consideração essa diferença linguística ao confrontar-se com um texto escrito pelo Surdo que apresenta diferentes níveis de conhecimento e aprendizagem;

d) o tempo de estudo determinado é insuficiente para suprir a dificuldade dos estudantes Surdos o que não compatibiliza com a carga horária necessária, pois a maioria deles, entra na escola sem conhecimento e informação básica do que ocorre na sociedade e, muito menos, os conteúdos trabalhados na sala de aula pelos regentes, o que retarda o desenvolvimento em tempo hábil além deste, há também, que se considerar que ao estudar em um horário de contraturno, a maioria dos estudantes Surdos, ficam fora de casa o dia todo, chegam na sala do AEE cansados e desmotivados, fazendo com que pouco renda o ensino e a aprendizagem.

e) ausência de pares Surdos para promover aos estudantes o contato com a língua com os mesmos dentro das escolas tanto ele ser como professor, quando como colega de classe e outros profissionais envolvidos.

Portanto, partindo-se desta realidade, se questiona se todas as escolas comuns estão adotando a proposta do AEE de forma sucinta como determina o Art. 58, e a proposta do AEE, determinada pelo PNEEPEI – SEESP/MEC/2008, que tem por vista possibilitar condições aos estudantes Surdos de promover, de forma efetiva, a sua integração na sala de aula para receber a formação linguística, cognitiva e social.

De acordo com o documento da SEESP/MEC (2008) o Atendimento Educacional Especializado para pessoa Surda, requer que os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais do AEE precisam ter formações específicas.

O professor atuante na educação especial deve ser habilitado na área específica de atuação tendo conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área que desempenha sua função. Em relação, ao atendimento do aluno surdo, o professor deve ser fluente em Libras (Língua Brasileira de Sinais). (BRASIL, 2008, p.19)

Com isso, retoma-se um pouco a discussão do parágrafo anterior, acerca dos embates citados, na qual entende-se que os embates apresentados demonstram que necessita-se de atenção relacionadas as adequações e especificidade a serem adotadas como medidas a se trabalhar pedagogicamente com as situações cotidianas deste público na escola e destaca-se que, todos eles, tem grande fator determinante de influência de melhorias, portanto, o fator principal dos embates a ser suprido é a falta de domínio da Libras, por parte dos profissionais para atuar com os estudantes Surdos no AEE, por ser uns dos princípios norteadores do trabalho a ser realizado na sala de recurso multifuncionais do AEE para promover de fato, a política educacional as pessoas Surdas, conforme enfatiza Lodi & Lacerda (2010). Para elas o domínio dos professores sobre a Libras é fundamental para dar suporte ao trabalho

desenvolvido pelo professor, estabelecer comunicação e informação numa língua acessível ao Surdo e oportunizar a este o contato direto com sua língua materna sem falar que adquirirá com a presença de um Surdo durante o seu processo de escolarização.

A Educação dos Surdos, segundo o Relatório do GT (2014), não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o Surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico-cultural, o estudante Surdo requer uma outra atenção do MEC para implementar uma educação bilíngue regular, que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, “Surdos com deficiências além da surdez, precisam ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua”. (THOMA; CAMPELLO et. al., p. 6-7)

Por conseguinte, Lodi e Lacerda (2010), concluíram-se, diante dos embates apresentados, que para que os estudantes Surdos possam ter sucesso em sua vida escolar, faz-se necessário além de promover ações pedagógicas e estruturais reconhecendo e valorizando linguística e culturalmente as especificidades da comunidade Surda, em todo o âmbito da educação, logo, o professor do AEE, também, precisa ter conhecimento acerca das singularidades linguísticas e culturais desses estudantes inclusive contato com o Surdo adulto.

Voltando à implementação da LDB 9394/1996, a qual determina que pessoas com deficiência, inclusive as pessoas Surdas, sejam incluídas em salas de aula de Ensino Regular. (BRASIL, 1998). Esta proposta foi respaldada no Título II, ao tratar dos Princípios e Fins da Educação Nacional, que estabelece em seu Art. 3: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”. (BRASIL, 1996, p.10-11)

Para a permanência de alunos com deficiências no ensino regular a escola precisa prover-se das especificidades necessárias com o Atendimento Educacional Especializado para garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento e a permanência na educação, conforme determina o Art. 59 da LDB:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, *para atender às suas necessidades* [...];
[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou

superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 1996, p.19)

No entanto, o AEE na referida LDB e Constituição Brasileira de 1988, se baseiam em oferta específica aos estudantes com deficiência, inclusive os Surdos, no caso destes, a Libras deverá ser contextualizada, de forma adequada, mediante ao seu contato com os professores que possuem formação em Libras para atuar com os mesmos, bem como, com a disponibilização dos intérpretes de Libras, que são profissionais que dominam a Língua de Sinais e a língua falada, no caso o português, com qualificação para desempenhar tal função e designado ao exercício profissional com os mesmos; contanto com os instrutores Surdos de Libras⁴³ que desenvolvem o trabalho diretamente com os profissionais envolvidos na educação, por meio do curso de aperfeiçoamento profissional e de capacitações, que atuam também, como mediadores na adequação de metodologias, realizam orientações necessárias em determinadas situações ocorridas em classe, a fim de oferecer condições adequadas com as metas e com a legislação nacional.

Diferentemente das propostas descritas, o Relatório do GT (2014), defende-se que se promova a Educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda aos estudantes Surdos, visando “envolver a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças Surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2)”. (BRASIL, 2014, p.06).

O documento ainda reforça que a Educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do Surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. Entende-se que o principal dos mesmos é de assegurar o funcionamento da língua na escola e, por isso, propormos a questão da noção de espaço de enunciação ampliado em âmbito escolar bilíngue. Trata-se, portanto, de discutir e analisar as relações que se estabelecem entre a língua, o

⁴³ Os Instrutores de Libras para atuar em instituições de ensino deve ser assumidos pelos Surdos conforme determina o decreto nº 5626/2005 capítulo II, § 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

sujeito e a história na política de escolarização da Libras, ou seja, considerar a Libras a partir de uma perspectiva histórico-discursiva, em que se historicizem as questões da língua e desconstruam-se sentidos como sendo evidentes.

3.2.1.2 A Política Educacional de e para surdos nos horizontes da educação inclusiva

Baseando-se na afirmação de que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5). Entendemos a diferença como sendo produzida por processos de diferenciação política da diversidade e que as políticas são sempre construídas para a diversidade, não para as diferenças e suas singularidades. Porém, o debate sobre as propostas educacionais “constitui um território irregular por onde transitam discursos e práticas assimétricos quanto às relações de poder/saber que os determinam” (SKLIAR, 1999, p. 10).

Diante deste amplo movimento mundial pela inclusão social, questionar se: como tratar uma das dimensões deste processo na prática de ensino que é a inclusão escolar?

Segundo Pereira (1990, p.6), há que se compreender a inclusão escolar como um [...] “fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter pessoas com deficiências em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional”.

No entanto, segundo o autor, o movimento em favor da inclusão tem como base o princípio de igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, incluindo a instituição escolar. Significa que, todos os estudantes têm o direito de frequentar a escola regular, onde toda diversidade deve ser valorizada, e a construção de aprendizagem deve ser oferecida a todos, no mesmo espaço escolar com oportunidades iguais. O Relatório de GT (2014), por sua vez, destacam a criação de creches e a responsabilização das famílias para o contato com a língua.

Desta forma, a atual política de inclusão encontra-se em desalinho com os documentos elaborados por integrantes dos movimentos Surdos e especialistas da área, cada qual propondo caminhos diferentes para pensar a educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda para os Surdos, convergindo na defesa da língua de sinais como primeira língua dessas pessoas.

Entendemos que os membros do GT que produziram o Relatório de 2014 também são a favor do direito de todos à educação, no entanto, busca uma inclusão que respeite, reconheça e valorize sua diversidade linguística e cultural, considerando que a escola

bilíngue, também é uma escola inclusiva e regular, pois deverá atender estudantes Surdos com diferentes perfis de aprendizagem, entre os quais aqueles com deficiências associadas.

Reforça-se com o conceito da Inclusão, na qual a palavra *Incluir* vem do latim *includere*; que significa compreender, abranger; conter em si, envolver, implicar; inserir, intercalar, introduzir, fazer parte, figurar entre outros; pertencer juntamente com outros. Em nenhum momento essa definição pressupõe que o ser incluído precisa ser igual ou semelhante aos demais aos quais se agregou. Quando se fala de uma sociedade inclusiva, pensa-se naquela que valoriza a diversidade humana e fortalece a aceitação das diferenças individuais. É dentro dela que se aprende a conviver, contribuir e construir juntos um mundo de oportunidades reais (não obrigatoriamente iguais) para todos. Isso implica numa sociedade onde cada um é responsável pela qualidade de vida do outro, mesmo quando esse outro é muito diferente de nós. Semanticamente incluir e integrar têm significados muito parecidos, o que faz com que, muitas pessoas, utilizem esses verbos indistintamente.

Contextualizando, a discussão acerca do conceito de Escola Inclusiva, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial do Ministério da Educação (MEC/SEESP, 1998, p.18) implica em uma:

[...] nova postura da escola comum, que propõe no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, preparam-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive, para os educandos com necessidades especiais [...] Inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica.

No caso da inclusão dos estudantes Surdos na rede regular de ensino, possui como propósito conduzir a criança Surda em condições sociais de equiparar-se aos ouvintes. De acordo com Segala (2009), estar incluído significa sentir-se parte do mundo, compartilhar o mundo do outro, poder adentrar-se nele.

Porém, para o movimento Surdo subsidiado, pelo Relatório do GT (2014) ao inserir a condição do Surdo como a dos ouvintes que é um dos princípios da educação inclusiva para os estudantes Surdos que, inevitavelmente, compromete o ser Surdo, pois sabe-se que a perspectiva de tornar o Surdo um “quase” ouvinte, ou uma pessoa que consiga se inserir entre os ouvintes compromete o seu desenvolvimento, como também, a sua identidade. Pensar a

educação dos Surdos nesta perspectiva é um grande equívoco, pois, na maioria das vezes, inviabiliza o ser Surdo que se torna infeliz e acaba sendo excluído da sociedade.

A proposta deveria estar pautada no acesso à educação na sua primeira língua, imerso nas relações com seus pares Surdos, contato com lideranças Surdas, as suas referências, a sua organização política e a literatura, também fornece artefatos dos quais emergem signos e significados sobre a diferença histórico-cultural, que precisa estar presente nos espaços da educação de Surdos para, posteriormente, e, então, estabelecerem-se as suas relações com os ouvintes, adquirindo o direito de igualdade na Educação em todos os seus aspectos.

Demarca-se que a compreensão de inclusão educacional para as pessoas Surdas vinculada a sua inserção em salas de aulas mistas, com estudantes surdos e ouvintes e professores monolíngues, representa um grande equívoco, alimentado por uma política econômica neoliberal que visa economizar os investimentos/gastos públicos com a educação de grupos minoritários, mesmo que tais ações inviabilizem o desenvolvimento integral das pessoas Surdas. Tais práticas precisam ser revistas para que os estudantes Surdos tenham seus direitos à educação garantidos de fato. Sem dúvida, este modelo educacional aplicado no país, desde a década de 1990, representa uma violência simbólica e concreta com as pessoas Surdas, que como fruto dessas experiências incorporam ideias de inferioridade, não condições de aprendizagem, medo decorrentes de castigos domésticos, restrições de participação em atividades de descanso e lazer nas escolas. Junta-se a estas, a solidão vivida por estes estudantes durante a vida escolar, restrita aos espaços com a presença de intérpretes de Libras e com raros professores fluentes em Libras muito menos conta a presença de seus pares Surdos.

Ressalta-se a inclusão educacional para pessoas Surdas, entendida e defendida neste estudo, trata-se da garantia destes do direito de estar na escola, aprender e se desenvolver em condições equânimes aos demais estudantes com idades e níveis de escolarização semelhantes. Logo, eles têm direito à educação de ensino bilíngue, em conformidade com suas especificidades legais garantidas.

Tal posicionamento se fundamenta, no Capítulo IV, Art. 53 da LDB no qual, a educação colocada como direito de todos, e, no inciso I, direito que deve ser assegurado por meio de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; ainda, no art. 54, a afirmação de que é dever do Estado assegurar essa educação, no Inciso I, “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade

própria”; a seguir no Inciso III “atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, *preferencialmente*⁴⁴ na rede regular de ensino”. Cabendo aos pais ou responsáveis matricular seus filhos, segundo a determinação presente no art. 55: “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos da rede regular de ensino”. (BRASIL, 1996, p.67)

O documento que trata sobre a educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda para Surdos, decorre da recorrência dessa temática na atualidade, principalmente após a publicação das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Especial de 2002, reforçadas na PNEEPEI de 2008, na qual é reafirmado que a Educação Especial, deve ser transversal a todas as modalidades de ensino da Educação Básica, sendo todos os estudantes matriculados, preferencialmente, na rede regular de ensino, independentemente, de suas condições⁴⁵. No caso dos estudantes Surdos fazem parte da população de estudantes devem ser assegurados o direito a uma escolarização de ensino bilíngue, no caso a Libras.

A Política PNEEPEI (2008) provocou várias discussões e mobilizou outras propostas do movimento Surdo em prol de uma educação que contemple as suas especificidades linguístico-culturais, pois o Movimento Surdo compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação desses estudantes, pois nela não há uma comunidade de sinalizantes, com pares Surdos e professores bilíngues que possibilitem a construção de uma identidade Surda como minoria linguística e cultural. Para o Movimento Surdo, a educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda precisa ocorrer “em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos” (FENEIS, 2011, p. 3).

Portanto, ao partir-se desta premissa, as pessoas Surdas passam a tem por direito optar pela proposta de ensino que desejam estudar na rede regular de ensino, sem ferir nenhuma perspectiva legal, como também, nenhum destes documentos afirmam que os estudantes Surdos e ouvintes devem ser inseridos em uma mesma sala de aula, o mesmo não acontece, nem mesmo, ao articular os Planos Nacionais de Educação – PNE, amparados na Constituição Federal e visam efetivar os deveres do Estado em relação à Educação.

Assim, ao analisar o Art. 214 da Constituição Federal, pode-se extrair a razão política dos Planos de Educação.

⁴⁴ Entende-se o termo *preferencialmente* como uma recomendação ideal a se aderir não uma coisa determinada de cunho obrigatório.

⁴⁵ Já em 1996 a LDB apontava este redimensionamento da Educação Especial.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI- estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

No entanto, a educação das pessoas Surdas precisa ser baseada no que determina no art. 214 do PNE (2014), mas, na prática, a sua interpretação e entendimento das pessoas envolvidas, com a sua política, se contradiz, revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 52-53).

Porém, os discursos que circulam nos documentos do MEC, quando se remetem à Educação, afirmam genericamente o direito de todos à educação não abordando outras questões específicas, como orientações sobre a Educação dos Surdos. Conforme argumentam Nascimento e Costa (2014, p.46), quando se trata de oferecer educação de qualidade a todos, isso não pode significar, pois oferecer a mesma educação para todos, pois se encontra em contrapartida, no discurso que circula nos documentos produzidos pelo movimento Surdo, na qual defende que a igualdade de direitos será contemplada quando for reconhecida a diferença linguístico-cultural dos sujeitos Surdos (FENEIS, 2011), em escolas e/ou classes bilíngues.

Para Foucault (2013), as interpretações diante discursos são entendidas como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2013, p. 60) o mesmo também entende que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2013, p.60).

As instituições governamentais, porém, segundo a FENEIS, na maioria das vezes, se focam em apenas incluir/integrar as pessoas Surdas e ouvintes em um mesmo ambiente, sem se atentar para as necessidades específicas do grupo de estudantes Surdos, tais como a de promover e garantir o uso e o *status* linguístico desses estudantes em todo o espaço escolar, para que se possibilite efetivamente a educação de qualidade aos estudantes Surdos com o ensino bilíngue/pedagogia Surda significativo(a).

Atualmente, na realidade os movimentos sociais de inclusão e integração e os sistemas educacionais na Educação dos Surdos, representam filosofias totalmente diferentes, ainda que tenham objetivos aparentemente iguais, ou seja, a inserção total de pessoas Surdas nas mesmas salas de aulas dos ouvintes, que nada condiz com as diretrizes definidas pelo Ministério da Educação, como política pública.

Na realidade, as ações são distorcidas, sendo perpetuada no discurso de que a inclusão é um "ente" oportunizador de ações capazes de privilegiar as pessoas a conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. Essa perspectiva conduziu um processo amplo de reflexão nos sistemas educacionais sobre as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem sendo discutida pela comunidade Surda e seus representantes:

a) A linguista e pesquisadora *Felipe* (2001, p.36), afirma que a incorporação de crianças Surdas no ambiente escolar não proporciona sua inclusão, pois "os surdos são diferentes de outros alunos com necessidades especiais, pois possuem uma língua própria, visual, sinalizada, com uma gramática única e logo uma 'cultura' diferente".

A maior parte das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, que desconhecem a Língua de Sinais, portanto, chegam à escola sem desenvolvimento de língua e linguagem. Se não possuem sequer uma primeira língua, como poderemos pensar em ensinar-lhes uma segunda língua, no caso do Brasil, o Português?

b) *Ramos* (2003, p.12), afirma que para a comunidade surda "a palavra inclusão carrega um sentido totalmente negativo, associado com perda de identidade cultural e linguística".

c) *Abreu* (2007, p.7), ex-presidente da FENEIS, também se posiciona contra a inclusão de Surdos no sistema regular de ensino, pois,

[...] esta proposta não se adequa às reais necessidades dos surdos, além de relegá-los a um *status* de "não-ouvintes", transformando-os em pseudo falantes de uma língua que não satisfaz suas necessidades de entendimento. O que vem ocorrendo é um total desconhecimento da comunidade acadêmica no que se refere à cultura e à língua utilizada pela comunidade Surda, desconhecimento que está encabeçado por profissionais que desconsideram a demanda imposta pela surdez, acarretando com isso consequências globais na interação entre Surdos e ouvintes em todos os âmbitos. (ABREU, 2007, p.02)

d) *Skliar* (1998, p.26) afirma que, com a inserção total, alguns direitos educacionais desta comunidade não são respeitados,

[...] a potencialidade da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais; a potencialidade de uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate linguístico, educacional, escolar, de cidadania, etc. Para a FENEIS não existe qualquer concordância a este respeito, uma vez que todos os surdos dependem de estratégias linguísticas que realmente satisfaçam sua demanda comunicativa, educacional e interativa. A barreira de comunicação que existe pode ser transposta ao colocar-se o aluno surdo em um espaço educacional onde professores e colegas ouvintes possam aprender e usar novas formas de interação. Daí, a defesa de uma escola onde existam salas de surdos e salas de ouvintes e que, em momentos diferenciados e planejados, alunos possam interagir, reservando momentos educacionais distintos para as práticas pedagógicas específicas de cada grupo.

Nessa perspectiva analisa-se alguns equívocos apresentados pelos pesquisadores, linguistas, militantes e outros envolvidos acerca das políticas públicas educacionais inclusivas para as pessoas Surdas, que não passam por despercebidos aos nossos olhos, na qual nota-se que a maior deficiência não está nos estudantes, mas na própria Lei que apoia sua inclusão com uma perspectiva e discurso contraditório sendo desencadeada na prática.

Dessa forma, entende-se por meio dos discursos, como também, pelo documento da PNEEPEI/2008 que “inclusão” não é apenas matricular e inserir estudantes com determinantes deficiências, neste caso os estudantes Surdos, numa sala de aula regular com pessoas ouvintes, nem tampouco, matricular e inserir um ouvinte em uma sala de Surdos sem atender as especificidades de cada um. Isso não é inclusão, segundo a proposta de Educação Inclusiva, inclusão é perceber os estudantes Surdos, e reconhecer a sua necessidade junto com os outros, ditos “normais”, sem exceção.

Não se está afirmando com isto que os estudantes Surdos devam ficar à margem do sistema educacional ou se isolar, mas, como enfatiza Machado (2006), defende-se que é preciso assegurar as condições necessárias ao seu desenvolvimento, no caso, reconhecer e valorizar a Libras neste processo. Dessa forma, a Libras e a escola assumem, no Relatório do GT (2014), o eixo central na promoção da política de educação numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda para os estudantes Surdos, sendo vista, como um dos principais deslocamentos notados em relação à imagem construída do sujeito Surdo. Esses e outros deslocamentos serão construídos mediante a abertura de outros espaços para os sujeitos Surdos. Ou como nos coloca Orlandi (1998, p.14), que

[...] é preciso deixar um espaço [...] um espaço para que ele [sujeito] possa elaborar sua situação de contato e para que ele possa participar dinamicamente deste trabalho de compreensão de sua situação linguística enquanto sujeito que pratica sua cultura em uma diferença politicamente significada.

Conforme foi determinado em um documento elaborado pela FENEIS/FADERS⁴⁶ / Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul em 2005⁴⁷, define com clareza como precisa ser realizada a Educação para todos:

A educação para todos deverá ser realizada em um ambiente que propicie o desenvolvimento cognitivo, linguístico, emocional e social. Por isso, o acesso à informação deverá ser feito através de processos que possibilitem uma comunicação direta e sem limites. No caso dos surdos, a utilização da língua oral seria um limite que não conseguiria ser ultrapassado, a falta de condições do uso da língua de sinais é outro exemplo. Discriminar uma minoria cultural, por causa de sua língua seria uma falta grave. Nosso mundo utiliza o discurso oral ou escrito, é difícil aceitar uma comunicação sem utilizar o oral. Por isso o surdo passa a ser considerado como “pessoa portadora de deficiência”, que necessita se aproximar da normalidade ouvinte. (FENEIS/FADERS, 2005, p.10)

Dentre as principais necessidades dos estudantes Surdos para realização de ações pedagógicas e estruturais inclusivas, para se os incluir realmente, primeiro parte-se do princípio de que é necessário se lutar por uma sociedade intercultural e solidária, em que todos tenham igualdade de oportunidades. A partir daí definir, na educação das pessoas Surdas:

- a) a Língua de Sinais como principal meio de comunicação e ensino;
- b) a formação inicial e continuadas dos professores nessa língua e na cultura Surda, sendo estas consideradas parte do perfil necessário para assumir o trabalho com os mesmos;
- c) a proposição de um currículo que contemple as especificidades do Surdo e sua cultura;
- d) o estudo das línguas, utilizando-se o método contrativo entre os sistemas linguísticos (Libras- Português) nas correções escritas na língua portuguesa;
- e) a abertura de espaço para organização da comunidade Surda e para as manifestações culturais dessa comunidade.

⁴⁶ Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul – FADERS.

⁴⁷ Movimentos que resultou a elaboração deste documento intitulado Política Educacional para Surdos do Rio Grande do Sul no ano de 2015.

f) incentivar a inclusão dos outros Surdos tanto ele como professor como estudante nas escolas a fim de promover aos estudantes Surdos a estar com os seus pares.

Partindo-se destes, entende-se que a inclusão escolar não é um modo de educar todos, mas uma forma de garantir o direito de que cada um aprenda, resguardando a singularidade dos estudantes, para os que têm com deficiências sensoriais, física e comprometimento mental, para os superdotados, para os com transtornos globais do desenvolvimento e para todas as minorias que é discriminada por qualquer outro motivo. Então, não se pode pensar em inclusão, sem considerar a questão da diversidade, nem tampouco abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade. A diferença não se opõe a igualdade e a padronização. Usando uma frase do sociólogo português Boaventura Souza Santos (1999, p.26), é possível sintetizar esta questão: "temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza".

Destaca se que a inclusão educacional é, sem dúvida, um passo importante para inclusão social dos Surdos, portanto, não se pode permitir que estes sejam abandonados em escolas pensadas por ouvintes para ouvintes. Há que fazer, neste processo, com que o Surdo seja visto "como possuidor de uma riqueza cultural que não pode, nem deve ser perdida, pelo contrário, pode e deve ser utilizada em benefício de toda a comunidade" (RAMOS, 2007, p.6). Trata-se de se lhes garantir, o uso da Libras como forma de comunicação, o direito a esta língua, não sendo forçados a utilizar a língua oral, já que é comprovado que ele necessita da Libras e que, somente a escola de Surdo ou a classe bilíngue de/para Surdo com professores sendo eles Surdos e/ou ouvintes qualificados e bilíngues, pode lhe proporcionar um ambiente linguístico adequado.

As pessoas surdas possuem o direito de serem ensinadas em língua de sinais, pois se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, pode ser dizer que a língua de sinais é uma língua. No momento em que se discute a inclusão de alunos surdos em escolas regulares, faz-se necessário desenvolver trabalhos de pesquisa que se dediquem a analisar as implicações da formação continuada de professores. (QUADROS, 1997, p.27)

Entende-se, portanto, sob o ponto de vista da autora, neste estudo, que a escolarização das pessoas Surdas já não pode mais ser concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, como uma forma de caridade, ilusória e negligente, mas, como um conjunto de medidas que a escola regular precisa tomar para atender as diferenças de todos os seus alunos independente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, cognitivas, linguística, sensoriais, etc.

Deste modo, é necessário reestruturar a organização do sistema educacional a fim de auxiliar a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem, a identificar se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho. Planejá-lo (re)quer encontrar no coletivo da escola respostas as uma série de questionamentos: Para quê? O que? Quando? Como? Com o quê? Por quê? Para quem?

Partindo-se destes questionamentos, o Projeto Político Pedagógico – PPP acaba por ser uma ferramenta que vem para suprir a demanda de reestruturação do sistema de ensino, pois, o PPP visa integrar a comunidade escolar, em um projeto educativo constante, participativo e contínuo dentro da gestão democrática; bem como a estrutura organizacional, garantindo o aprimoramento dos processos internos, levando sempre ao aprendizado não somente às equipes de profissionais, mas também, aos estudantes, pais e responsáveis.

O Projeto Político Pedagógico é explicitado como exigência legal na LDB 9394/96, do Art. 12 que define entre outras atribuições da escola, a tarefa de: “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” e na Constituição Federal/88, em seu Art. 206, explicita como um princípio a Gestão Democrática o que é confirmado pela LDB, no Art. 14,

[...] os sistemas de ensino definirão normas da gestão democrática no ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola. (BRASIL, 1996, p.17)

Outra legislação que corrobora é o ECA (Lei 8069/90), em seu Art. 53, onde é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Segundo Relatório consiste que as escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de Surdos) devem inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. Dessa forma, a diversidade dos estudantes matriculados na escola, fica contemplada com a oportunidade de aprender essa língua. Esse componente curricular deve ser ministrado por professores, prioritariamente, de atuação exclusivamente pelos Surdos, necessita de metodologia apropriada ao ensino de segunda língua, e conteúdos organizados e oferecidos aos estudantes, nos níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades da educação básica e superior. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p. 22)

Reforça se no entendimento acerca da prescrição do documento de que os projetos políticos pedagógicos e suas ações a serem trabalhados na Educação dos e para os Surdos não devem ser trabalhados e elaborados na ótica de uma visão utilitária e homogênea o que desencadeia a formação das pessoas Surdas que embates dentro da política educacional que se encontra em crise.

Veiga-Neto (2005), justifica se que a educação encontra-se em crise, por ele se encontrar mais desencaixada da sociedade, apesar do seu indubitável papel.

A educação escolarizada funcionou como uma imensa maquinária encarregada de fabricar o sujeito moderno. Foi principalmente pela via escolar que a espacialidade e a temporalidade modernas se estabeleceram e se tornaram hegemônicas, de modo que elas funcionaram como uma condição de possibilidade – e talvez a mais importante delas – da ascensão da burguesia e do sucesso da lógica capitalista – primeiro no Ocidente e, depois, na maior parte do mundo. Mas o mundo mudou e continua mudando, rapidamente, sem que a escola esteja acompanhando tais mudanças (VEIGA-NETO, 2005, p. 104).

As mudanças necessárias no processo de escolarização das pessoas Surdas devem ser promovidas por meio de um ensino significativo, com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico, atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, considerando sempre o desenvolvimento do ensino em vistas ao aprendizado pleno dos estudantes Surdos, sem margem à simplificação, na qual o Relatório do GT (2014) reforça que não devem ser permitidos que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes Surdos. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p. 21)

O mesmo pensamento já havia sido reforçado por Ferreira & Guimarães (2003, p.148) ao afirmarem que,

[...] é preciso deixar de pensar a educação sob a perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão.

Com o objetivo de disseminar a política de inclusão e transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, foi implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade⁴⁸, a nível nacional, do MEC, em parceria com diversas

⁴⁸ As ações, programas e projetos do MEC/SECADI podem ser consultados na íntegra no endereço eletrônico Acesso em: 05 set. 2011.

entidades brasileiras e internacionais, com ações da Diretoria de Políticas de Educação Especial, localizada na Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Com o propósito de expandir o programa por todos os locais do país, foram estabelecidos municípios-pólo, para formação de gestores e educadores inclusivos e, por meio, de seminários regionais.

3.2.1.3 A Política Educacional de e para Surdos nos horizontes da formação de professores

Na realidade a formação inicial e continuada de professores não está focada na Educação dos Surdos no Brasil. Ela precisa ser construída, mais que isto, precisa ser assumida pelo Estado, como política pública, e por todos os sujeitos envolvidos, caso contrário, “a jornada exaustiva, os grupos numerosos de crianças por classe, a falta de condições físicas e materiais, os baixos salários, as exigências burocráticas, etc., podem deixar os professores ainda mais angustiados por não darem conta de suas tarefas como creem ser adequado e como desejariam fazê-lo”. (NACARATO, VARANI e CARVALHO, 1998, p.53).

Devido a estas condições, a formação continuada de professores que atuam com os estudantes Surdos na escola se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer as crianças e as relações que lá são construídas, além disto, numa escola, o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, estão as crianças/estudantes, sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e, particularmente, da formação dos professores.

Não podemos nos esquecer da importância que a formação nos cursos de Licenciaturas em nível superior tem em todo esse processo, porém é imprescindível que a formação não fique restrita ao período de duração do curso, ou seja, três anos e meio e/ou quatro anos, sem falar que, a formação universitária, se baseia numa abordagem de ensino monolíngue e homogênea, o que pouco agrega à formação e capacitação dos professores para atuar na Educação dos e para os Surdos, considerando a pluralidade linguística, cognitiva e cultural presente na Educação dos e para os Surdos, muitos professores precisariam se integrar com as novas maneiras de se comunicar com seus alunos e, sendo assim, precisarem se atualizar, renovar suas estratégias pedagógicas, para acompanhar essas mudanças, como também, trabalhar com as particularidades de um Surdo e/ou de outros.

Conforme incentiva os documentos legais acerca da formação, nos remete na necessidade de que os futuros professores recebam mais do que teoria, seja em cursos de formação inicial, quanto de formação continuada e/ou de aperfeiçoamento. É preciso promover uma formação que alinhe o conhecimento com a prática em salas de aulas, atividades que estimulem à criatividade, à pesquisa e que insira esses novos docentes no contexto de ensino e aprendizado de modo mais prático e, com orientação pedagógica, que aproxime a realidade com cursos, seminários, oficinas etc., com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino. São nesses encontros que a qualificação e a motivação dos professores, e, de todos os demais integrantes da administração escolar, recebem a atenção redobrada por parte dos gestores municipais.

No caso da Educação dos Surdos, a formação dos professores de acordo com CNE/CEB nº 01/2002, evidencia que as mesmas devem ser pré-concebidas sob o princípio de um ensino inclusivo, mas não especifica quais são as características dessa formação que abarque as demandas deste grupo. No Art. 6º da referida resolução, quando orienta que a construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes deva considerar destaca seis incisos e no último de forma bem genérica indica que

[...] § 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; [...]

(BRASIL, 2002, p.6. Grifo da pesquisadora)

A resolução evidencia também a necessidade de na formação inicial e de professores serem discutidos os princípios de uma educação inclusiva e os fundamentos da Educação Especial, (leia-se aqui também a dos Surdos). Esses conhecimentos capacitarão os professores a perceberem a diversidade de seus estudantes, valorizarem a educação como um direito de todos, flexibilizarem a ação pedagógica, identificarem as necessidades educacionais específicas e, junto com o professor especializado, implementarem as adequações curriculares.

De acordo com o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de

outubro de 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O documento tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas, garantindo:

- ✓ Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
 - ✓ Transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
 - ✓ Oferta do atendimento educacional especializado;
 - ✓ Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão;
 - ✓ Participação da família e da comunidade;
 - ✓ Acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações;
 - ✓ Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.
- Ainda de acordo com este documento, o movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. (BRASIL, 2008, p.8)

No Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

No entanto, ao tratar, especificamente, as políticas públicas e seus impactos na educação de pessoas Surdas, ainda há uma distância entre o real e o ideal. A educação de pessoas Surdas teve iniciativas marcadas por uma concepção assistencialista, sem acesso universal a educação, promoção da autonomia e independência dos sujeitos sendo posterior citada e reforçada no Relatório ao determinar que a formação dos professores deve ser oferecida além do que impõe o Decreto 5626/2005 com a formação do professor de Libras, Português como segunda língua, bilíngue dentre outros. O relatório do GT (2014) reafirma que a formação precisa ser organizada de forma a implantar “a política da educação bilíngue escolar e de formação de licenciados bilíngues para a educação de surdos de acordo com os princípios definidos na Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos”. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p. 19)

Por meio destas medidas, os professores Surdos e ouvintes do grupo de trabalho que elaboraram o Relatório, acredita-se que o professor esteja mais apto para trabalhar com a diversidade dentro de sala de aula e dentro da escola, contanto, inclusive com auxílios de outras áreas para que possa satisfatoriamente realizar e organizar situações de ensino aprendizagem de forma plena para os estudantes Surdos.

3.2.1.4 A política educacional de e para Surdos nos horizontes dos professores das escolas regulares

A visão dos professores mediante as políticas educacionais de e para as pessoas surdas na escola regular, nos parece um fator de importante compreensão, pois, na prática e desse lugar que são produzidas as ações e reações pedagógicas no seu campo educativo.

No estudo realizado por Silva e Pereira (2003)⁴⁹ junto com professores do Ensino Fundamental que tinham estudantes Surdos em suas classes, observaram que apesar de a maioria dos professores considerar seus estudantes Surdos inteligentes, revelavam atitudes contraditórias, como, por exemplo, os ajudavam e os deixavam fazer o que queriam, como fazer cópia, o que demonstra uma certa dúvida com relação ao potencial intelectual do Surdo. Quanto à aprendizagem dos estudantes Surdos, algumas professoras afirmavam o caráter de normalidade, porém, outras comentavam que a aprendizagem era mais lenta.

Diante desta percepção dos professores, sendo uma realidade vivenciada de atitude recorrentes na Educação dos e para os Surdos apesar de, muitas vezes, os professores apresentarem em seus discursos a ideia de que os estudantes Surdos tinham todas as condições de serem incluídos, pois eram inteligentes, aprendiam e se comportavam bem; na prática, eles eram excluídos. Sendo que esta percepção e visão estiveram sempre presente por muitos anos no processo de escolarização das pessoas Surdas.

É possível afirmar que, hoje, 2018, as pessoas Surdas são aceitas, mas, ao mesmo tempo, em inúmeras circunstâncias continuam sendo ignoradas e não reconhecidas politicamente por alguns grupos de ouvintes. As ideias políticas ouvintistas geram padrões convencionais paternalistas, tais padrões são ainda muito presentes nas escolas e estão à sombra de um discurso inclusivo de acesso igualitário à educação, que na realidade não oferece garantias à criança Surda de um pleno contato com sua cultura e com a sua língua, apenas lhe garante que terá as mesmas informações que os demais.

⁴⁹ *Para conhecer melhor a pesquisa segue a referência da obra para consulta e leitura:*

SILVA, A. B. P.; PEREIRA, M. C. C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

O paternalismo dos ouvintes começa com uma percepção deformada porque sobrepõe a sua imagem de um mundo conhecido dos ouvintes ao mundo desconhecido dos surdos: igual modo, o paternalismo dos ouvintes encara a sua tarefa como de “civilizar”: devolver os surdos à sociedade. E o paternalismo dos ouvintes não consegue entender a estrutura e os valores da sociedade surda (LANE, 1992, p. 48).

Curiosamente no campo de categorizações, apesar da luta constante da comunidade Surda pelo seu respeito, aceitação, reconhecimento e valorização como grupo cultural, ainda há uma dificuldade muito grande de desenvolvimento, e, na inclusão dos Surdos, com base no respeito, reconhecimento e valorização de suas diferenças. Como foi dito no decorrer deste texto de que a maioria das crianças Surdas são filhos de pais ouvintes e o seu desenvolvimento, apresenta muitas dificuldades quando os pais relutam em aceitar a surdez de seus filhos induzindo-os a busca pela normalização.

Para Lunardi-Lazzarin (2010), a crença da sociedade na sua busca pela normalidade é que acaba traçando os processos de in/exclusão na vida das pessoas Surdas.

Talvez seja justamente essa “vida de normalidade” que fixa a anormalidade – assim, a exclusão. É na separação e na diferenciação dos discursos da educação que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. (LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p.145).

Ainda, assim, esta situação histórica, pode estar sendo reforçada, segundo Pacheco et. al (2007), nos pressupostos por um sistema educacional que se propõe a fornecer uma inclusão total, quando as escolas precisam basear-se nas crenças e princípios em que

[...] todas as crianças conseguem aprender; todas as crianças frequentam classes regulares adequadas à sua idade em escolas locais, [...] recebem programas educativos adequados, [...] recebem um currículo relevante às suas necessidades, [...] participam de atividades co-curriculares e extracurriculares, [e] beneficiam-se da cooperação e da colaboração entre seus lares, sua escola e sua comunidade (PACHECO et al, 2007, p.14)

No entanto, conforme crê o autor, é importante que as escolas se lembrem que, mesmo que os estudantes Surdos não alcancem os mesmos resultados obtidos pelos ouvintes, a mesma não pode recorrer a normalização, ao homogeneizar o ensino, mas procurar se reestruturar em suas ações pedagógicas e estruturais, juntamente com os professores e outros profissionais envolvidos, a fim de estarem mais preparados, conhecendo antecipadamente os recursos que podem auxiliar o processo de escolarização das pessoas Surdas, oportunizando a

participação destes estudantes em todas as atividades como os demais sem distinção. No entanto, muitas escolas que recebem estes estudantes não disponibilizam destes recursos.

Conforme enfatiza Barcellos (2009, p.10) a inclusão dos estudantes Surdos deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país.

Porém, hoje, 2018, em pleno século XXI, ainda se luta pelo direito de educação para todos, que reconheça e considere as diferenças das pessoas Surdas no processo de ensino de maneira significativa e de aprendizagem.

De acordo com o padrão estabelecido não é o estudante que precisa adaptar-se à escola como ocorre, muitas vezes, com os estudantes Surdos que ora se debruçam na leitura de livros de estudos para acompanhar os conteúdos, quando não lhes são oferecidos intérpretes de Libras e outros tentam entender por meio de imagens de uns filmes dublados dentre outros, mas é a escola que precisa preparar-se para acolher a todos. Na realidade é a escola que precisa promover meios para que o eles, neste caso, estudantes Surdos possam nela interagir, tais como:

- a) assegurar o uso e difusão da Libras em todo o espaço escolar;
- b) promover o ensino significativo com todas as especificidades e recursos necessários para o seu desenvolvimento;
- c) oferecer professores capacitados e fluentes em Libras, inclusive professores Surdos para aplicar as ações pedagógicas e estruturais satisfatórios;

Assim, esse compromisso institucional inova, ao colocar claramente os preceitos de uma escola inclusiva, centrando sua discussão na função social da escola e no seu projeto pedagógico, pois é preciso ter ciência de que, se hoje a escola não tem Surdos, isso não garante que amanhã também não os terá. Portanto, é essencial que a escola esteja sempre reformulando as propostas pedagógicas tendo por referência o compromisso em estruturar-se independente das suas demandas escolares partindo-se das questões relacionadas a crenças, etnias e culturas conforme rege a Constituição Nacional de 1988.

Ressalta-se que as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, DNEEB, de 2002, reafirmaram ainda mais o papel complementar da Educação Especial. Com o intuito de promover um suporte para os estudantes com deficiência, a fim de facilitar o acesso ao currículo na escola regular e orientar a organização dos sistemas de Educação Inclusiva. Tal situação ficou em debate, sobre evidências de fortes dúvidas, até em 2008,

quando o Ministério da Educação, publicou o Decreto 6.571/2008 que instituiu o AEE. Neste decreto se define o conceito de AEE, seus objetivos, cria os núcleos de acessibilidade na educação superior e as formas de financiamento, não abordando a educação especial e as definições de complementar e suplementar presentes em documentos anteriores, como as DNEEB.

O Atendimento Educacional Especializado não faz parte da Educação dos e para os Surdos, realizada neste estudo, no caso a proposta de ensino bilíngue, que tem por objetivo integrar as línguas envolvidas em seu currículo, como também em garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas, como condição necessária à educação do Surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação equivalente com as das crianças ouvintes e falantes do português.

Em 2009 o Conselho Nacional de Educação – CNE, publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Trata-se de um serviço da Educação Especial que organiza os recursos pedagógicos e de acessibilidade para a efetiva participação dos estudantes, público da educação especial, de forma articulada com a escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2011).

No entanto, o Relatório do GT (2014) faz-se a ressalva de que o movimento Surdo está constantemente em busca de um redimensionamento das práticas educacionais, mas entende que isso não ocorrerá em escolas comuns nem em escolas especiais, mas em escolas bilíngues cuja língua de instrução seja a língua de sinais e a língua de registro a língua portuguesa escrita. A intensa luta dos surdos pelo reconhecimento da Libras foi, de modo geral, “uma luta contra a escola especial (no sentido anteriormente atribuído) e, portanto, em favor da equidade no direito à educação plena e à escola acessível” (FENEIS, 2011, p. 9).

Essa ferramenta de apoio à inclusão nas escolas de ensino regular precisa funcionar em salas com materiais didáticos apropriados, com profissionais que tenham formação para o atendimento às necessidades específicas do seu público, neste caso em específico o da Educação dos Surdos, a fim de oferecer o apoio necessário à estes estudantes, no caso a Libras favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2010).

O Relatório ainda esclarece sobre a necessidade e importância da Libras para o desenvolvimento das crianças Surdas e dos espaços bilíngues para a formação das pessoas Surdas. Em seu texto aborda questões como o papel dos profissionais Surdos no contato com as crianças nos primeiros anos e o papel da família como responsáveis pelo acesso da criança

surda “à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras” e que os pais e as crianças se “insiram nesses programas” (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.19).

Na prática, o que se observa é uma extrema dificuldade de se encontrar profissionais com formação adequada para essas múltiplas realidades, e, quando há, geralmente, este professor do AEE, se torna responsável de tal forma, pela condução das atividades educativas desse público, que acaba por promover, em muitos casos, a perpetuação da segregação educacional dos mesmos.

O MEC em parceria com a Secretaria de Educação Especial – SEESP⁵⁰ disponibilizou recursos de matérias pedagógicas e livros didáticos acessíveis para trabalhar com os estudantes Surdos na sala de aula, com a finalidade de promover atividades para desenvolver o potencial de todos os estudantes, a sua participação e aprendizagem, porém, muitas escolas, não tem esta informação para solicitar estes recursos de apoios para se trabalhar com os Surdos. Quando as escolas são instruídas a solicitar e os mesmos disponibilizados aos professores para trabalhar com os estudantes Surdos, ocorre que os mesmos não são bem utilizados por alguns professores, que utilizam os recursos pedagógicos descritos de forma aleatória, sem objetivos previamente definidos, assim, os materiais são usados muito mais como entretenimento do que como recursos favorecedores condições de aprendizagem aos estudantes Surdos.

Porém, o Ministério da Educação ainda perpetua a crença de promover aos estudantes Surdos o atendimento educacional especializado, ao definir como público-alvo das salas de AEE as seguintes classes de estudantes:

- ✓ com deficiência - aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- ✓ com transtornos globais do desenvolvimento - alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil;
- ✓ com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam um potencial elevado com as áreas do conhecimento humano (BRASIL, 2010, p.1).

⁵⁰ No período que a proposta da política se encontrava no órgão da Secretaria de Educação Especial (SEESP) que desenvolvia programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial desde 1992 que posterior foi extinguida pelo MEC para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), perante o decreto presidencial n. 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011. Posteriormente, esse diploma legal foi revogado pelo decreto n. 7.690, de 2 de março de 2012, que, entretanto, trouxe discretas alterações na composição da recém-criada SECADI, mantendo, em linhas gerais, as mesmas proposições do decreto n. 7.480 no que tange à estrutura e função de tal secretaria. Convém assinalar que esta surgiu, por sua vez, da reestruturação realizada na ex-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), à qual se “acrescenta” o eixo da inclusão (Brasil, 2011a, 2012). Portanto no decorrer do texto poderá deparar-se com o uso da nomenclatura do órgão antigo.

Todavia, a Educação dos Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda como cita o Relatório do GT (2014) que a sua educação não é compatível com o atendimento oferecido pela Educação Especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o Surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo devido ao fato da mesma ser como parte de uma comunidade linguístico/cultural o mesmo requerem outro espaço do MEC que é a educação de ensino bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades dos estudantes Surdos.

Contudo, o mesmo documento ainda subsidia que os estudantes Surdos que, porventura, necessitar contar com um atendimento educacional especializado como determina a política pública educacional terá seu direito garantido. Porém ressalta-se que nessas escolas, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, se justifica somente para atender as demandas educacionais de alunos Surdos cegos, Surdos com deficiência intelectual, Surdos com deficiência motora, Surdos autistas e outras singularidades e não serem estendidas a sua promoção aos estudantes Surdos com subjetividade linguística/cultural em Libras.

3.2.1.5 A política educacional de e para Surdos nos horizontes da educação de e para Surdos

As reformulações da legislação brasileira promoveram importantes mudanças sociais, nos mais diversos setores e contextos. O processo de inclusão, é uma temática que se propagou e tem gerado muitos debates em torno do novo paradigma instaurado, seja em âmbito educacional e/ou mesmo no profissional. O tema da inclusão em oposição às já historicamente enraizadas, práticas de exclusão passou a despertar a atenção de educadores, empresários, políticos e outros profissionais. Porém, apesar da evolução das leis, do interesse pelo discurso e as reformulações iniciadas nos sistemas de ensino, muito ainda precisa ser feito para a efetivação desse processo e garantia desse direito.

A preocupação dos profissionais em de resgatar os Surdos do anonimato e trazê-los ao convívio social, como sujeitos com direitos que merecem atenção de todas as instituições educacionais organizadas, por meio do bilinguismo que os concebe considerando suas diferenças e, não mais, como deficientes, excluídos da sociedade e/ou aquele que tem que se normalizar vem sendo estabelecida aos poucos. O marco das mudanças estruturais e pedagógicas na educação dos Surdos no Brasil, foi a institucionalização e o reconhecimento

da Libras, por meio da promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que oficializou a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e a define no Art. 1, parágrafo único como

[...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

No entanto a Lei de Libras citada apenas reconhece a Libras uma língua oriunda pela comunidade Surda, mas isso não quer dizer que é a língua oficial do Brasil, pois segundo a Constituição Federal de 1988 do Art. 13. *A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil., isso nos remete a discussão da afirmação de que vivemos no país monolíngue.*

Caso a comunidade Surda queria que a Libras se torne efetivamente como a outra língua oficial do Brasil, como é o caso do exemplo de outros países que tem duas ou mais línguas oficiais em um mesmo país⁵¹, deverá promover uma discussão que instiga um novo movimento para reivindicar a criação e aprovação de uma Emenda constitucional fazendo a inserção desta língua, a Libras, na Constituição Federal, pois a Lei e o decreto existente não tem o mesmo poder comparando se com a Constituição.

Outra conquista importante, foi a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior, por meio da regulamentação do Decreto 5.626/2005.

A regulamentação deste Decreto significa que as instituições de ensino, da educação básica ao ensino superior, deverão, desde agora, proporcionar aos estudantes Surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa, em sala de aula e, em outros espaços educacionais, bem como, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

A publicação do Decreto n.º 5.626/2005, nos desperta a pensar em um currículo que forme professores capacitados a trabalhar como educadores em situações bilíngues de ensino

⁵¹ Toma se como exemplo no país do Canadá que tem as duas línguas oficiais: o inglês e o francês. O bilinguismo oficial é definido na Carta Canadense dos Direitos e das Liberdades em 2009, o *Official Languages Act e o Official Language Regulations*; é aplicado pelo Comissário de Línguas Oficiais. O inglês e francês têm o mesmo estatuto em tribunais federais, no Parlamento, e em todas as instituições federais. Os cidadãos têm o direito, sempre que houver demanda suficiente, de receber serviços do governo federal em inglês ou francês, e as minorias que utilizam um dos idiomas oficiais têm garantidas suas próprias escolas em todas as províncias e territórios do país.

* Para situar melhor acerca da oficialização de línguas do Canadá em documentos oficiais segue o link: <http://laws-lois.justice.gc.ca/eng/acts/O-3.01/>

e aprendizagem, que requeira uma formação que possibilite a compreensão das peculiaridades Surdas. Neste sentido,

[...] as políticas linguísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo surdo e na sua educação, pois possibilitarão a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos (QUADROS & PATERNO, 2006, p. 23).

Além da formação e considerando as evidências registradas em relação à eficiência linguística da Libras na educação das pessoas Surdas, as instituições escolares que lhes prestam atendimento, têm o dever de disponibilizar o acesso aos recursos de acessibilidades necessários, para seu uso de fato, com condições favoráveis de utilização, ou seja, recebendo o apoio necessário de profissionais capazes de garantir a proficiência da referida língua.

O mesmo documento determina que a Libras precisa ser disseminada em todo o espaço intraescolar e da comunidade escolar como um esforço para superar o despreparo da sociedade, para interagir com os problemas relacionados à diversidade, considerando, não apenas a falta de recursos humanos qualificados, como também, o distanciamento destas questões, até então, mantidas por estas instituições, como consequência da dualidade do sistema de ensino, que atribui esta responsabilidade à educação especial, tornando-se necessária a agilização do processo de inclusão. Justifica-se a preocupação em assegurar a democratização do uso da Libras, oferecendo condições mais propícias para uma maior receptividade e desenvolvimento da comunicação entre as pessoas Surdas e ouvintes sob a ampliação da transitividade no contexto sociocultural.

Sendo essa uma proposta legislativa inclusiva que se encontra presente atualmente na Educação dos Surdos. Dentre esses aspectos políticos, vemos alguns equívocos que transbordam na situação presente, a promoção da Libras no espaço escolar, pois muitos deles aderem a presença do intérprete de Libras, como um apoio pedagógico, que promove a Libras na sala de aula, assegurando o direito linguístico dos estudantes Surdos.

Dessa forma, questiona-se: como é possível promover a Libras em todo o espaço somente com o intérprete de Libras que tem o papel de ser mediador de línguas entre professor e aluno dentro da sala de aula? Como se assegura o direito linguístico do aluno (surdo) se o mesmo não sabe a Libras? Como a escola promove a difusão da Libras a comunidade escolar incluindo os profissionais, familiares e alunos ouvintes na educação básica?

O nível de importância da aquisição da Libras para os Surdos, segundo Ferreira (2001, p.76), vai além da necessidade de comunicação com seus pares e familiares. Exige integração maior dos ouvintes com a Libras juntando se esta exigência com a publicação oficial do decreto, tem-se a importância de pensarmos em um criar um currículo específico para o ensino de Libras aos estudantes surdos e ouvintes, a ser contemplada no componente curricular como ensino obrigatório na educação básica, desde a infantil e ao ensino médio como uns dos meios de efetivar na prática da promoção de difusão da Libras em todo o espaço escolar.

A Educação bilíngue já é reconhecida, tanto que no PNE 2014-2024 (2014), na meta 4.7, está descrito que a educação dos Surdos deverá ser desenvolvida na perspectiva bilíngue dos “zero a dezessete anos” (BRASIL, 2014, 56), mas não aponta caminhos para a construção de espaços e políticas que discutam a aquisição da língua de sinais pelas crianças Surdas e seus familiares. Recebe destaque, no que tange a aquisição linguística na primeira infância das crianças Surdas, as proposições dos Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014) que destaca textualmente, que a

[...] Educação Infantil (creches e pré-escolas) deve prever a aquisição da linguagem da criança surda na Libras. Os profissionais que atuam nessa etapa educacional, prioritariamente surdos, devem ser fluentes em Libras, como referência de língua e da comunidade surda. [...] O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. [...] A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.10)

Os argumentos apontados pelo Relatório dos Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (2014) esclarecem sobre a necessidade e importância da língua de sinais para o desenvolvimento das crianças Surdas e dos espaços bilíngues para a sua formação. Em seu texto aborda questões como o papel dos profissionais Surdos no contato com as crianças nos primeiros anos e o papel da família como responsáveis pelo seu acesso “à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras” e que os pais e as crianças se “insiram nesses programas” (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.19).

A partir do discurso sobre a aquisição da língua de sinais na primeira infância para a efetivação de uma educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda para esses sujeitos, ainda aparece nos textos do final dos anos de 1990. Entretanto, observa-se que o discurso da educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda para as crianças Surdas é recorrente nos textos daquele período, são reafirmados nas atuais políticas e práticas educacionais.

Os argumentos da produção da educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda partem de reflexões, como as de Hoffmeister (1999, p.119), da Universidade de Boston nos Estados Unidos, que argumenta sobre a importância das crianças surdas adquirirem “não só uma língua dos sinais, mas também a língua falada, no caso deste a escrita, no país onde moram. Isso significa que as crianças surdas devam se tornar bilíngues”.

A Libras não pode ser acomodada somente com a presença de intérprete de Libras para realizar a mediação entre professor e estudante, mas ser utilizada por todos os professores para se comunicar com os estudantes Surdos, como também, fazer uso da mesma como a língua de instrução dentro da sala de aula, além deste, os demais profissionais envolvidos na instituição escolar, tais como a diretores, auxiliar de serviços gerais, dentre outros, precisam utilizar a Libras para estabelecer comunicação entre eles, e, como também contar-se com um professor Surdo ou outros pares Surdos, por fim, determinar a Libras como um *status* linguístico em todo o espaço favorecendo a sua inclusão curricular de ensino.

Em consonância com o Documento “A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação dos Alunos Surdos”⁵², que menciona as principais ações nesta área:

- 1) a implementação do PROLIBRAS⁵³ – Exame Nacional para Certificação de Proficiência no ensino de Libras, realizado anualmente pelo MEC/INEP, em todos os estados, desde 2006;
- 2) a criação do Curso de Pedagogia Bilíngue – Libras/Língua Portuguesa, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 2005;
- 3) a implantação do Curso Superior de Letras com Licenciatura em Libras e de Bacharelado em Tradução e Interpretação de Libras, em 2006 e 2008, por meio da parceria entre o MEC e a Universidade Federal de Santa Catarina com pólos em 30 instituições públicas de ensino superior, na modalidade a distância, formando mais de 1.400 alunos como professores surdos de Libras e tradutores/intérpretes de Libras ; e
- 4) a implantação dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas Surdas – CAS, implementado em parceria entre o MEC e todos os estados, com equipamentos e recursos para a oferta dos cursos de formação de professores, a produção de material bilíngue e o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2006, p.11)

⁵² Elaborado por Claudia Pereira Dutra, Secretária de Educação Especial – MEC. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?p=128>> Acesso em: 05 out. 2011.

⁵³ O exame nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (Prolibras) reside em uma avaliação dividida em duas etapas, a primeira composta por questões objetivas de múltipla escolha realizadas em Libras e transmitidas em vídeo. Os candidatos aprovados na primeira fase avançam para a seguinte, a prova prática. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2011)

Essas políticas têm promovido, na educação de Surdos, debates políticos-pedagógicos sobre as aprendizagens significativas no contexto de uma educação de ensino bilíngue/pedagogia Surda.

Segundo Albres (2014), apesar do Prolibras não representar uma formação como determina o documento, nesta última década, este foi valorizado socialmente como se equivalesse a um curso de formação para o ensino de Libras. A autora salienta que inúmeros processos seletivos e concursos públicos para a atuação de profissionais tais como, professor de Libras e/ou tradutor/intérprete de Libras têm equiparado o certificado do Prolibras como um certificado de formação. Acompanhado essa tendência, Albres (2014, p.17) declara que “as pessoas que prestaram o exame Prolibras e foram aprovadas passam a colocar em seus currículos ‘certificados pelo MEC’ no campo de formação, ‘Prolibras número X’, como uma identidade profissional, como se fosse um registro profissional”. O Prolibras foi instituído pelo Decreto 5626/2005,

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e linguistas de instituições de educação superior. (BRASIL, 2005, p.28, grifo nosso)

Tendo em vista essa orientação legal, o exame passou a habilitar as pessoas Surdas ou ouvintes com nível superior de escolaridade (independente da graduação ou área de formação) como professores de Libras, e aquelas com nível médio de escolaridade como instrutores de Libras (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011). De acordo com as informações contidas no sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵⁴, a certificação do Prolibras tem sido “[...] aceita por instituições superiores ou de educação básica como títulos que comprovam a competência no uso e no ensino de Libras ou na tradução e interpretação da língua de sinais”. (INEP, 2011).

⁵⁴ O Prolibras tem sido realizado pelo MEC e pelo Inep em parceria com instituições credenciadas pelo MEC. Desde a sua primeira edição em 2006 até a edição de 2015, as instituições escolhidas foram a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e o INES (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011)

Alguns Surdos e pesquisadores da área preocupados com esse modo de autorização do ensino de Libras, como, por exemplo, a pesquisadora Quadros (2009), descreve o surgimento de diversas interpretações equivocadas nas comunidades Surdas, inclusive na sociedade como um todo, que não compreenderam que o Prolibras é uma certificação, diferente do processo formativo configurado pelos cursos de graduação em Letras Libras e pelos cursos bilíngues de Pedagogia. No cerne desse debate, o referido exame passou a ser alvo de várias críticas, por ser considerado uma política aligeirada de habilitação para a docência (e para a tradução e interpretação) da Libras (QUADROS, 2009; ALBRES, 2014).

Albres (2014) assinala que a certificação correspondeu a uma alternativa para atender a demanda imediata de profissionais para o ensino da Libras e para a sua tradução e interpretação, entretanto, acredita ser uma proposta equivocada, pois “[...] embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência para ensiná-la” (ALBRES, 2014, p.114).

Sob esse prisma, cumpre ressaltar que compactuamos com essas autoras, pois para adquirir a competência pedagógica no ensino de línguas, o profissional necessita de formação adequada com intuito de aprofundar não só seus conhecimentos no uso e interação da língua, bem como, a reflexão e descrição sobre o código linguístico, ou seja, em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, cujo domínio pode não ser suficientemente avaliado em uma prova prática com duração média de 20 minutos por participante. Essa também foi a opinião expressa pelos participantes da pesquisa realizada por Quadros (2009, p.56)⁵⁵, professores de Libras de cursos de educação superior que quando entrevistados declaram que “o Prolibras não qualifica, apenas certifica”. Na visão da autora, pois, os profissionais certificados, muitas vezes, não se encontram aptos para o ensino de línguas, embora, tenham sido autorizados a ministrarem aulas de Libras na educação superior. De acordo com os professores Surdos participantes de seu estudo, apesar de também terem requerido a certificação do Prolibras, buscaram a qualificação profissional para a docência da Libras, por intermédio de cursos de formação (QUADROS, 2009).

O mesmo caso se encontra presente na certificação do CAS⁵⁶ destinados aos instrutores de Libras na rede de pública de ensino que qualifica as pessoas Surdas com nível

⁵⁵ Para conhecer melhor a pesquisa segue a referência da obra para consulta e leitura: Exame Prolibras / Ronice Müller de Quadros ... [et al.]. – Florianópolis, 2009. 85 p. Disponível no link: http://www.prolibras.ufsc.br/files/2015/08/livro_prolibras.pdf

⁵⁶ Centros de Formação de Profissionais de Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) responsáveis pela capacitação de profissionais da educação, apoio na instrumentalização de materiais pedagógicos e grupos de convivência.

de ensino médio, sendo adotados pela secretaria de ensino estadual e municipal, para contratar estes profissionais com certificação do CAS, para atuar no curso de Libras aos professores que atuam na rede pública de ensino e, também, para atuar no ensino de Libras com os estudantes Surdos matriculados. A certificação do CAS teve a mesma finalidade do Prolibras que é de atender a demanda de profissionais para atuar na rede estadual e municipal de ensino de cada estado. Em consonância com o Prolibras, a certificação do CAS, também impossibilita uma avaliação satisfatória que dificulta a sua efetiva prática de implementação de políticas educacionais na Educação dos e para os Surdos.

De acordo com Giordani (2010), a implementação de políticas educacionais na educação de Surdos configura-se como um território de representações que não pode ser facilmente delimitado ou distribuído em “modelos conceituais opostos”, tais como clínicos ou social-antropológicos. Na atualidade, a questão central, definidora de uma política educacional que atenda a formação pelo princípio da equidade e que procure na prática da democracia processos de emancipação e de participação, compreende um deslocamento da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez como diferença.

A política de formação de gestores com relação à política da educação inclusiva, promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores. Sim, há reuniões convocatórias de representantes das universidades para discutir a implementação da política na educação de surdos, mas efetivamente as ações e as políticas de financiamento dão conta dos investimentos para atender a TODOS na Escola de TODOS; portanto, alunos surdos deverão estar matriculados preferencialmente na escola de ouvintes, é esse o texto oficial do Ministério da Educação (GIORDANI, 2010, p.105).

A partir das novas concepções educacionais, posteriormente, determinadas por marcos legislativos, passou-se a vigorar no país a ideia de que a Educação dos Surdos dentro da política pública possibilita um papel determinante para o seu desenvolvimento, não apenas educativo, mais de todo o seu contexto sociocultural, uma vez que, o comprometimento linguístico e cultural que a sociedade impõe-lhes acarreta enormes dificuldades de socialização com as pessoas ouvintes carecendo, então, de intervenções pedagógicas, familiares e sociais, para que os processos de integração/inclusão lhes ocorram de forma agradável levando-os a uma socialização completa com o mundo que os rodeiam (SOUZA & MACÊDO, 2002).

Neste ponto, faz-se necessário questionar quais as intencionalidades que não se fazem visíveis nestes discursos políticos? Partimos de um cenário em que em um primeiro momento a educação de Surdos era de competência de alguns poucos especialistas, ou aquilo que Rose

(2011, p.24) chamaria de *expertos*⁵⁷, recaindo, então, em um momento político e educacional atual, sob a responsabilidade de todos sob o discurso do ouvintismo oportunizando a poucos da comunidade Surda e seus representantes nas decisões tomadas, acerca das políticas educacionais para a Educação dos Surdos, na qual são designados aos profissionais com formação acadêmica sem vivência e/ou experiência com a prática de ensino, para averiguar corretamente as reais demandas de seus estudantes, partindo-se do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam.

Quando os Surdos se posicionam, sejam eles em uma nota de jornal, quanto em movimentos, os sentidos produzidos pelas resistências Surdas se afluaram.

No caso dos discursos que tratam da inclusão dos surdos, por exemplo, quase sempre eles parecem ignorar a vontade do outro e concedem uma mínima possibilidade para o seu exercício de liberdade. Em nossos estudos, temos encontrado situações em que os ouvintes posicionam-se como os únicos capazes de dizer o que é melhor para a educação dos surdos. Não raro, é como se a racionalidade fosse uma faculdade ausente nos surdos, vistos como incapazes de se auto conduzir; conseqüentemente, o ouvintismo é assumido – pelos ouvintes, é claro... – como salvo-conduto para ações tutelares. (LOPES e VEIGA-NETO, 2011, p. 10)

Segundo Campello e Rezende (2014, p.86),

[...] nós, os Surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009, p.52).

Nesse caso, fazem sentido as palavras de Lane (1992, p. 103), que definem que “a educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos”. Tendo em vista que as pessoas Surdas se agrupam em um grupo de minoria linguística Campello e Rezende (2014, p.88) descreve a construção do espaço de negociações pelas pessoas Surdas.

⁵⁷ “Por expertise entende-se a capacidade que a Psicologia tem de gerar um corpo de pessoas treinadas e credenciadas alegando possuir competências especiais na administração de pessoas e de relações interpessoais, e um corpo de técnicas e procedimentos pretendendo tornar possível a gerência racional de humana dos recursos humanos na indústria, na força militar e na vida social de forma geral” (ROSE, 2011, p.24).

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso “ser surdo”. Tanto que lutamos para que fosse criado um Grupo de Trabalho no Ministério da Educação em que a FENEIS tivesse a representação maior para traçar metas e recomendações para a realização da Política Linguística. Enfatizamos, neste GT, a desvinculação da educação linguística de surdos da educação especial, por não vermos sentido que sejamos alocados e programados pela Diretoria de Políticas da Educação Especial, pois esse historicismo tem rendido à nossa educação a imposição de uma política de educação inclusiva que ora aloca os alunos surdos em escolas comuns com Atendimento Educacional Especializado, entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana, sem atender a nossa necessidade de uma Identidade Linguística da Comunidade Surda.

Mediante a afirmação acima, conclui-se que ao pensar em uma política de inclusão, que reconheça e trabalhe com as diferenças das pessoas Surdas, precisa envolver a participação dos mesmos para apontar as diferenças e a ser consideradas. Para elaborar propostas de políticas educacionais para uma nova estrutura de educação de Surdos é preciso considerar a sua experiência visual e suas especificidades linguísticas, na construção e no acesso ao conhecimento.

3.3 Em Síntese: Tensões da Política Educacional norteados pelos Discursos Documentais da Educação Geral e da Perspectiva dos Surdos

Embora, no Brasil, as políticas e os documentos venham orientando que a Educação dos e para os Surdos, também deve ser dada, preferencialmente, nas escolas e classes regulares com as ações pedagógicas e estruturas bilíngues e/ou Pedagogia Surda Percebemos que muitas escolas ainda não se encontram preparadas para possibilitar o ensino adequado que promova o aprendizado dos estudantes Surdos. Assim, constatamos que as políticas públicas voltadas para a inclusão desses estudantes atingem parcialmente seus objetivos.

Pois, isso é, os níveis de adequações curriculares e de ações pedagógicas e estruturais vislumbram o âmbito do projeto pedagógico, orientando execuções adaptativas, com intuito de flexibilizar o currículo em sala de aula e, também, individualmente, de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante Surdo.

Entende-se que no âmbito de políticas públicas, há certa abertura para propostas realizadas por diferentes setores da sociedade nacional (política no estado) que podem estar em aliança e articulação, em conflito e confronto (parcial ou total) com o Estado, ou melhor, com a política do Estado (aparentemente paradoxal em relação à proposta de educação

inclusiva e da educação bilíngue para surdos). Souza e Ribeiro (2007, p. 138) lembram-nos do paradoxo de propostas de inclusão do diferente: “pode-se indicar que, da maneira como é tecido pelo Estado, a política do plurilinguismo traduz-se em um espetáculo paradoxalmente demolidor. Ao fazer o diferente para o campo da inclusão, apaga-se a mesma diferença que se retirou da exclusão”.

Nesse processo de relações tão intensas de forças, há posições contraditórias na formulação e implementação de políticas educacionais da Educação dos Surdos – discursividades que circulam marcadamente por entraves, bloqueios, negações, denegações. Em suma, o descompasso entre línguas e suas formas de poder e de Línguas, escola e pessoas Surdas: segundo a análise apresentada no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, a divisão de espaços de enunciação ressoam sentidos em tensão e embate. Mesmo tendo de considerar o paradoxo assinalado por Souza e Ribeiro (2007), podemos dizer que, na configuração do espaço de enunciação nacional ampliado de educação, numa perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, também se possibilitam outras formas de significação.

Partindo-se deste pressuposto, nos instiga a reestabelecer o ensino promovido aos estudantes Surdos com currículos reformulados atentando à particularidade linguística/cultural dos mesmos, como também, visar a promoção da sua identidade linguística, que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras, como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

A Educação dos e para os Surdos, tradicionalmente, se persiste em uma divisão entre discursos clínico-terapêuticos e discursos sócio-antropológicos. Porém, essa divisão binária, que coloca as pessoas Surdas na condição de “deficientes a serem normalizados” ou de “sujeitos culturais” não dá conta da multiplicidade de identidades sobre as quais estamos nos referindo, sua relevância é vista no Relatório do GT (2014) instituído pelo MEC, por isso, determina que a política deve determinar as decisões de uso de línguas, para isso, justifica que deve-se apresentar na política de Educação dos Surdos “um planejamento linguístico prevendo a educação bilíngue de surdos” (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.08).

No entanto, a sua prática no sistema de ensino faz-se um alerta que também é ressaltado pelo Skliar (1999) ao nos precaver no cuidado em não trocar a “roupa velha” por uma “nova” que também tem como objetivo normalizar os sujeitos. Segundo ele

[...] passar de naturalização da medicina à curiosidade da etnografia ao reconhecimento político da diferença, não é, simplesmente, trocar uma roupa antiga por uma nova, nem melhor se acomodar ao politicamente correto dos nossos tempos atuais. A literatura sobre a surdez tem como hábito refletir uma oposição simplificada entre modelos clínicos e modelos antropológicos da surdez. Sem dúvida, nem todas as representações encaixam naturalmente nesta oposição e o que melhor as caracteriza é a flutuação permanente dos significados. (SKLIAR, 1999, p. 06)

Para reverter esta realidade, as escolas necessitarão realizar as devidas modificações para atender à diferença e às particularidades dos alunos Surdos que ingressaram na educação do ensino regular. Essas modificações são caracterizadas pelos autores LUNARDI, (1998); DORZIAT (1999), OLIVEIRA (2004); CARVALHO (2008); SILVEIRA (2006) e CAMPELLO (2008) como Adequações Curriculares (AC)⁵⁸ com suas ações pedagógicas e estruturais; para outros autores, como Garcia (2007), as transformações realizadas são denominadas de flexibilização⁵⁹. As duas denominações são utilizadas, pela maioria dos autores, como sinônimos; porém, Garcia (2007) aponta que essas denominações acarretam mudanças de significado e de concepção de educação e de inclusão.

Contundo, as adequações curriculares (AC) são modificações realizadas para atender à especificidade dos estudantes dentro de sala aula, com o objetivo de oportunizar a aprendizagem a todos por meio das ações pedagógicas e estruturais. Não significando, com isso, a construção de outro currículo, mas a flexibilização do conteúdo, da metodologia e das estratégias de ensino, no geral, para inserir os estudantes público da educação especial, Carvalho (2008) corrobora com essa premissa, destacando, que

[...] esclareça-se, desde já, que não se trata de elaborar um outro currículo e sim de trabalhar com o que for adotado, fazendo nele os ajustes necessários (flexibilizações nos objetivos, conteúdos, metodologia de ensino, temporalidade, e nas práticas de avaliação da aprendizagem) de modo a

⁵⁸ Neste estudo opto pelo termo *Adequação Curricular* que pode ser entendida como uma estratégia didático-metodológica viável para que os estudantes Surdos acessem o currículo comum considerando o tipo de ações que são necessárias para implementar a adequação e os materiais necessários que efetive o ensino aprendizagem dos mesmos. Nesses moldes, estratégias de adequação curricular têm-se tornado uma alternativa pedagógica importante na condução de práticas educacionais inclusivas (STAINBACK et al., 1999, p.12) diferentemente da *Adaptação Curricular* que tem o sentido de normalização e simplificação, em outras palavras, são definidas como respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais (ARANHA, 2000, p. 09)

⁵⁹ Os termos de flexibilização e adequação neste estudo, estão sendo tomados como sinônimos. Na busca de entendimento que ajudasse a conceituar os dois termos, recorremos ao dicionário onde encontramos os seguintes significados para o vocábulo "*adequação*": ajustar, amoldar, acomodar. "*Flexibilização*" pode ser considerado um caso de neologismo, pois não se encontra o seu significado no dicionário. No entanto, com significado semelhante encontra-se o termo "flexibilidade", que é qualidade do que é flexível.

oferecer a todos a verdadeira igualdade de oportunidades de construir conhecimentos. (CARVALHO, 2008, p.105).

O currículo é percebido, nesse enfoque, como único e pronto para atender aos estudantes ditos ‘normais’, precisando apenas de algumas modificações para atender ao público da educação especial, neste contexto, o estudante Surdo. Esvazia-se com esta concepção o caráter político, econômico e ideológico do currículo, imputando ao mesmo uma falsa neutralidade e uma função instrumental restrita às metodologias de ensino.

A prática educacional, com esta visão instrumental de currículo e de neutralidade das ações de práticas educacionais, podem fundamentar-se no que Apple (2006) denomina de *medo de ousar*, ou seja, relacionando com adaptações realizadas para incluir os estudantes público da educação Especial, mantêm-se as mesmas estruturas, os mesmos currículos, as mesmas concepções educacionais com pequenas alterações, realizadas para mostrar que a escola está realizando a inclusão.

Dessa forma, funda-se em falso consenso de que todos querem e fazem a inclusão e, ao mesmo tempo, paralisam-se as ações pedagógicas e estruturais devido ao medo de ousar, mantendo-se com o tradicional e com a manutenção do poder da classe dominante exposta por meio do chamado currículo oculto, expresso via ensinamentos não formais e das práticas estabelecidas na realidade escolar.

Apple (2006) afirma que nos falta “ousadia” na educação e no desenvolvimento do currículo. Essa falta de “ousadia” faz com que as escolas permaneçam em torno de um falso consenso favorecido pelo fato de haver sempre o prevalecimento de uma classe detentora do poder, com pouca ou nenhuma relação com as contradições e complexidade dos problemas econômicos e culturais da sociedade nas práticas estabelecidas na realidade educacional, o que evita o embate, o conflito. Porém, é justamente o contrário, precisamos evitar que isso ocorra, pois se o mantemos, estaremos contribuindo para que nos acomodemos e percebamos que a realidade do “jeito que está” é adequada e viável, quando, na realidade, precisamos criticar, mudar e ousar, a fim de alcançar uma educação diferenciada e condizente com uma educação crítica e conscientizadora da realidade desses educandos que vivem sob submissão e opressão.

Nas discussões acerca das adequações expostas acima, tanto as adequações, quanto a flexibilização são utilizadas como sinônimos.

Entretanto, há autores que apontam uma diferença crucial para o encaminhamento dessas questões. GARCIA (2007), por exemplo, fez uma pesquisa acerca do conceito de flexibilização curricular, sendo o termo presente nos documentos na área da educação

inclusiva, publicados entre 1994 e 2005. Nesta pesquisa, percebemos que o enfoque está na concepção de adaptação e, a autora, faz a seguinte distinção e crítica entre as concepções.

O termo adaptação/**adequação** curricular, relacionado ao modelo médico-psicológico de organizar as atividades educacionais aos diagnósticos e prognósticos clínicos sobre o desenvolvimento dos sujeitos, continua presente nas proposições políticas. A adaptação curricular ganhou historicamente, no campo da educação especial, o sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência: surdo, cego, deficiente físico, mental, múltiplo; das condutas típicas e das altas habilidades. Já a flexibilidade curricular, que surge como uma nova proposta ao longo dos anos 1990, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais. (GARCIA, 2007, p. 15. Grifo da pesquisadora).

Dentro desse enfoque sob o meu ponto de vista, as adaptações curriculares passam a ser um mecanismo para atender a interesses homogeneizantes, permanecendo, desse modo, dentro do enfoque da deficiência e das limitações que ajustam os estudantes à realidade excludente da escola, enquanto que a flexibilização atende aos interesses educacionais de inserção destes no contexto da educação em geral.

Esse enfoque está pautado, segundo Garcia (2007), em uma perspectiva médico-psicológica, que está presente nos documentos oficiais sendo difundida e aceita, perpetuando uma realidade de permanência de uma visão clínica, que secundariza o aspecto educacional, histórico e cultural do estudante. Prioriza-se, nessa perspectiva, o aumento do número de matrículas, além de determinar um diagnóstico para aqueles com deficiência e altas habilidades para traçar as adequações.

Além disso, destaca-se que o termo ‘adaptações’ pressupõe que a escola regular está pronta para atender a todos os estudantes, necessitando apenas de alguns ajustes. Essa concepção corrobora a manutenção da exclusão, não só dos estudantes, público da educação especial, como também, de todos aqueles que anteriormente estavam e/ou deveriam estar incluídos, inclusive os estudantes Surdos. O sistema educacional não é problematizado e as práticas continuam pautadas no tradicionalismo.

Garcia (2007) ainda vai mais além em suas colocações, apontando que tanto as adequações quanto as flexibilizações podem servir de um mecanismo de esvaziamento da finalidade educativa para os educandos, público da educação especial, pois,

[...] se por um lado as metodologias e recursos diferenciados podem ampliar as possibilidades da relação pedagógica, por outro as flexibilizações e adaptações/**adequações** curriculares que levem em conta o “significado

prático e instrumental dos conteúdos básicos” também podem nortear o processo ensino e aprendizagem para um empobrecimento curricular e um rebaixamento das exigências escolares. Nesse caso, vislumbram-se tais consequências em toda a educação básica e não somente sobre os alunos com necessidades educacionais especiais. A celebração da diferença na educação básica poderia estar servindo de argumento para legitimar um recuo em relação aos conteúdos considerados mais acadêmicos (GARCIA, 2007, p. 70. Grifo da pesquisadora).

Esse empobrecimento nos faz retomar o modelo médico-clínico, pois está centrado nas dificuldades individuais dos estudantes. Com a proposta da inclusão, por outro lado, enfoca-se o aspecto da socialização, o que, apesar de ser importante, não avança nos aspectos curriculares.

Garcia (2007, p. 19) conclui em sua pesquisa que

[...] as propostas curriculares presentes na política educacional recente estão apoiadas em bases psicológicas e sociológicas que contribuem para manter a seletividade com característica básica do projeto educacional. As políticas que sustentam a “escola para todos” seguem um modelo universalista na gestão (ampliação do acesso) e relativista no currículo (diferentes trilhas de formação como estratégias para sustentar a permanência), numa lógica de conformar os sujeitos ao sistema educacional. Neste caso, é preciso colocar atenção na possibilidade de o relativismo curricular estar fortalecendo ainda mais o processo de hierarquização do acesso ao conhecimento no interior do sistema de ensino.

Ressaltamos que os documentos oficiais atendem a interesses dominantes de uma cultura elitista, a um padrão de normalidade, e, portanto, servem aos interesses do capital, objetivando, a partir do discurso da inclusão, a redução de custos e o esvaziamento do atendimento educacional especializado.

O currículo valorizado na educação inclusiva objetiva ultrapassar a visão comumente adotada que se restringe aos aspectos formais e prescritivos, tendo sempre como referência uma prática educacional que visa à inserção de todos na escola sem discriminação. No entanto, o currículo passa a ser discutido, problematizado e reconstruído constantemente, a fim de nortear e solidificar as suas políticas educacionais.

Neste sentido, a atuação do professor é de grande valia para os caminhos que as práticas do currículo a serem tomadas na Educação dos e para os Surdos, conforme é defendida no documento do Relatório do GT (2014), para o qual a formação de educadores graduados deve ser ofertadas e apropriados com um currículo que atenda e reconheça as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas, no caso os estudantes Surdos, a fim de melhor qualifica-los para atuar com os mesmos na sala de aula (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p. 06). Além de estar preparado, precisa de que estes profissionais tenham solicitude

para inserir educandos, público da educação especial, neste caso os estudantes Surdos, de modo a eliminar barreiras pedagógicas, conceituais, comunicacionais e atitudinais, que possam inviabilizar o fluxo e a permanência desses educandos. Santos (2008, p. 24) afirma, que,

[...] para o educador, cabe que suas intervenções enfoquem e reflitam os aspectos políticos da educação, devendo ser incluído o aspecto ético, onde as relações sociais e culturais sejam de solidariedade, a cooperação e a democracia, possibilidades estas para a prática de inclusão não se ater às perspectivas próprias do educador, nem do sistema e nem de um ou dois segmentos sociais, mas sim com perspectivas da construção de sujeitos conscientes social, política e culturalmente.

Entende-se que a política de inclusão, dessa forma, não é uma ansiedade individual, mas é um movimento global que busca a eliminação da exclusão e da desigualdade social e educacional. Visa não só aumentar o acesso de estudantes Surdos no ensino regular, mas a possibilidade de eliminar os preconceitos e permitir a ascensão no ensino e na aprendizagem desses estudantes de modo que sua formação chegue ao ensino superior, o que outrora era muito difícil.

Por fim, observa-se que o currículo é permeado, constantemente, com esses conflitos, essas afirmações e proposições, traçando, apontando, corrigindo e planejando, com vistas à constante problematização do processo educativo, sem, no entanto, ter a ilusão de uma verdade absoluta.

No entanto, na educação dos Surdos, o embate principal da adequação curricular e sua flexibilização está no conflito entre Surdos e ouvintes. A hegemonia do ouvinte em relação aos Surdos é denominada por Perlin (1998) e Skliar (1998 e 1999) de ouvintismo que corresponde aos processos ideológicos praticados pela escola e perpetuados ao longo dos anos e, por meio do qual, o currículo oculto é implementado, o que dificulta, e, até mesmo, impede a afirmação de uma proposta de educação de Surdos que valorize o canal visuo-espacial, a cultura Surda e a língua de sinais.

Essa concepção ouvintista reflete-se no currículo que passa a ser simplificado e minimizado para o estudante Surdo, mascara suas necessidades e exime a escola de demandar maiores preparos, permanecendo comodamente na metodologia oralista.

Silva (2008, p.12) afirma, que um fator:

[...] que distancia a educação do surdo de seus princípios básicos é a simplificação curricular que, muitas vezes, acontece em função da dificuldade de comunicação causada pela insistência na corrente oralista de educação.

A escola e os profissionais discutem acerca da Educação dos Surdos, mas ainda não conseguiram fazer com que estas discussões ultrapassem as fronteiras das universidades e dos centros de pesquisa, de modo que o local onde o Surdo se encontra ainda está na ignorância acerca desse “novo” sujeito que a escola solidariamente recebe.

Com a perspectiva de inclusão para os estudantes Surdos e com o reconhecimento da Libras, novas propostas de educação de Surdos e de currículo emergem como alternativa aos longos anos de estagnação acadêmica a que este fora submetido dentro da perspectiva oralista. Dentre elas, destaca-se na proposta bilíngue, que busca a valorização da Libras e da cultura Surda.

Portanto, esta flexibilização na Educação dos e para os Surdos se baseia nas flexibilizações/adequações necessárias no currículo para atender à diversidade de estudantes Surdos que estão presentes na escola, atualmente, num processo supostamente inclusivo condicionada à adoção de currículos abertos e flexíveis e ao efetivo funcionamento dos recursos e serviços de apoio pedagógico especializados, necessários para o acesso ao currículo e à aprendizagem e participação dos alunos com necessidades educacionais especiais. (SEED/PR, 2006, p.54).

As bases orientadas são contempladas no Relatório do GT (2014), ao qual determina que o currículo tenha o componente pedagógico dinâmico, flexível, adaptado ao contexto socioculturais e linguísticos da educação de Surdos. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.22). Partindo-se deste, entende-se que o processo de flexibilização/adequação não pode ser entendido como uma mera modificação ou acréscimo de atividades complementares na estrutura curricular. Ele exige que as mudanças na estrutura do currículo e na prática pedagógica estejam em consonância com os princípios e com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos os alunos, inclusive os estudantes Surdos para um ensino de educação bilíngue efetiva.

No entanto, ao propor uma educação de ensino bilíngue/Pedagogia Surda para os estudantes Surdos são problematizados o currículo, a escola, os profissionais, as práticas, as concepções e os conhecimentos, visando não os adequar, mas reestruturá-los frente à particularidade de ser e aprender do estudante Surdo.

Levando em conta o currículo escolar de uma escola bilíngue, sugere-se que esse deve incluir os conteúdos desenvolvidos nas escolas comuns. A escola deve ser especial para surdos, mas deve ser, ao mesmo tempo uma escola regular de ensino. Os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na Libras. A língua portuguesa deverá ser ensinada em

momentos específicos das aulas e os alunos deverão saber que estão trabalhando com o objetivo de desenvolver tal língua. Em sala de aula, o ideal é que sejam trabalhadas a leitura e a escrita da língua portuguesa. A oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa. Tendo em vista o tempo depreendido para a oralização, esta deverá ser feita fora do horário escolar para não prejudicar e limitar o acesso aos conteúdos curriculares pelos alunos surdos. (QUADROS, 1997, p.32).

Em qualquer que seja a instituição escolar, o currículo assume uma configuração de contexto de embates políticos, pois é resultado de relações de poder/saber que se estabelecem de acordo com cada momento histórico, social, econômico, político e cultural. Conforme Lunardi (1998, p.70)

[...] é necessário que o currículo possa ser visto como um espaço privilegiado de relações de poder. Essas relações não se processam simplesmente através de formas homogêneas, repressivas, proibitivas, elas também se dão de formas “benéficas”, ou seja, heterogêneas, produtivas, provocativas. Portanto, analisar o currículo envolvido pelas relações de poder significa trazer esta discussão para o campo da educação, mais precisamente para o projeto educacional crítico.

Contextualizando-se com a Lunardi (1998) e Quadros (1997), vemos que na educação de Surdos sempre esteve sobre a ação do poder/saber ligado ao ouvintismo e oralismo como foi dito no decorrer deste estudo. O currículo para os Surdos mostra esse poder/saber conforme Lane (1992, p.165)

[...] de quem são os temas abordados na aula? Será que incluem temas centrados nos alunos como, por exemplo, a ASL⁶⁰, a amizade dos surdos, sexo, família, dinheiro, trabalho, alimentação, desporto, crescimento, droga, carros, etc. As escolas têm pouco a dizer sobre estes temas e o que dizem não é na linguagem da criança. Não, os temas geralmente são os dos professores ouvintes.

Isso demonstra que o poder ainda é dos ouvintes, pois há grande domínio deles, apesar de os professores ouvintes terem limitado uso de Língua de Sinais e ter pouco conhecimento da cultura Surda e das várias especificidades sobre surdos. Mesmo assim o currículo é do ouvintismo. Sugere inserir no currículo os estudos surdos, o poder pode ser mais facilmente exercido pelos Surdos, pois tem sua própria língua, cultura surda, dentre outros.

Compreendemos que existem pessoas Surdas com diferentes características, isto é, com diferentes identidades. Dentre essas diferentes características, o uso da língua de sinais como primeira língua apresenta-se como a principal marca identitária na comunidade Surda.

⁶⁰ ASL – American Sign Language traduzida como Língua de Sinais Americana.

Ao pensar nas diferentes culturas, Veiga-Neto (2003) apresenta a emergência do respeito às diferentes culturas e propõe a importância de se pensar nos grupos culturais que constituem a nossa sociedade, nas diferenças sociais e políticas que formam essas comunidades, além da necessidade de fazer a vida cotidiana crescer na centralidade da cultura de cada grupo, para que possam pensar no mundo a partir da sua reflexão e seu jeito. Pensar a centralidade da cultura na educação para Surdos é pensar em uma educação na língua de sinais e na percepção de experiência visual do Surdo.

Minha hipótese é que, se os surdos tivessem um currículo adequado de Língua de Sinais, teríamos um processo de empoderamento dos próprios surdos e surdos constituiriam a subjetividade surda, por exemplo: isso poderia ajudar para que surdos, como professores de Libras para alunos ouvintes, fossem bons professores, tendo mais informações, sendo mais desenvolvidos. Julgo que no atual ensino de Libras para alunos ouvintes, alguma coisa não vai muito bem, também não está par dos movimentos de surdos e ter uma experiência de vivência da alteridade surda dará subsídios para uma prática educacional na perspectiva surda. Outra possibilidade é que, se não tiver um currículo adequado e rico, o ensino de Língua de Sinais pode “falhar” e a supervisão ou direção da escola pode se desinteressar por manter tal ensino. (SILVEIRA, 2006, p.20)

Retomam-se aqui o uso da experiência visual no currículo para a educação de Surdos defendida pela autora Campello (2008) na proposta de uso dos aspectos da visualidade na qual a mesma afirma que o currículo de ensino aos estudantes Surdos não deve atender somente ao estudo do signo visual, mas que se expanda ao ponto de considerar como pedagógico a constituição do sujeito surdo.

Os aspectos da visualidade na educação de Surdos têm que estar relacionada com o seu mundo e sua experiência visual desde a educação infantil, passando pelo no ensino fundamental e médio até o ensino de graduação e pós graduação. (CAMPELLO, 2008, p.135)

Como afirma o Relatório do GT (2014) que a Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e *sua experiência visual como constituidora de cultura singular*, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.07). Contudo, o currículo não pode ficar intacto para sempre, sempre tem que se adaptar ao tempo e ao surgimento de novidades e ao crescimento da comunidade Surda. Também há que se terminar a colonização do currículo, como ouvintista, currículo adaptado ou currículo inclusivo.

Assim, a Educação dos Surdos sob a ótica de escola bilíngue citada pelo Relatório do GT (2014) precisa estruturar-se física e pedagogicamente para oferecer a Libras como

primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, em momentos específicos buscando a valorização e o reconhecimento da língua, da história e da cultura da comunidade Surda.

A discussão acerca da construção de um ambiente propício à aprendizagem do Surdo é importante, bem como, o contato com pares adultos, usuários da língua de sinais. Esses são alguns pontos fundamentais da educação de ensino bilíngue.

Uma proposta bilíngue deve considerar essa situação, pois a maioria das crianças surdas que chegam às escolas é filha de pais ouvintes. A criança precisa ter contato com surdos adultos. A presença de surdos adultos apresenta grandes vantagens dentro de uma proposta bilíngue. Primeiro, a criança, tão logo tenha entrado na escola, é recebida por um membro que pertence à sua comunidade cultural, social e linguística; assim, ela começa a ter oportunidade de criar a sua identidade. Segundo, essa criança começa a adquirir a sua língua natural. Tais vantagens são imprescindíveis para o sucesso da proposta bilíngue. Deve haver um ambiente próprio dentro da escola (ou em outro lugar) para desenvolver a linguagem e o pensamento da criança surda; assim, tornar-se-á possível o ensino de uma segunda língua, caso contrário, a criança surda não terá chances de apresentar um domínio razoável da língua portuguesa. (QUADROS, 1997, p.30).

Essas proposições ainda não alcançaram o currículo prescrito na maioria das escolas, mas já estão sendo pensadas, na medida em que os Surdos procuram as escolas regulares. Perlin (2000) afirma que discutir sobre educação de Surdos e currículo remete a pensar em resistência:

Entrar na discussão de currículo e identidade no campo da educação de surdos significa apreender uma identidade de resistência que exclui uma máscara social de incapacidade para a aquisição subjetiva do conhecimento. É entrar na pista da socialização do conhecimento entre os surdos. (PERLIN, 2000, p.24).

A autora afirma que, para inserir no currículo a cultura e a identidade Surda nas ações pedagógicas e estruturais, temos que “adulterar” o currículo comum, a fim de que seja percebida sua realidade e, a partir de então, discutidas, compreendidas e aceitas no ambiente escolar, acarretando uma identificação identitária por parte do Surdo em relação aos conhecimentos provenientes do currículo escolar.

Perlin (2000) expõe que falar de surdo não significa falar em uma categoria homogênea, pelo contrário, significa falar de diferenças e conflitos, marcando a configuração de diferentes identidades – identidades múltiplas. Tendo em vista que existem diferentes identidades surdas, a escola precisa planejar da forma adequada a sua prática pedagógica consciente da identidade que o estudante adota, o uso da Libras e aquisição da cultura surda.

Sendo assim, a partir das construções curriculares realizadas no ambiente escolar pautadas na educação bilíngue, perceberemos o estudante Surdo como ser de potencialidades e sujeito construtor de sua educação. Além disso, pretendemos buscar discutir a temática que o currículo adotará em sala de aula, assim como, quais estratégias serão implementadas para alcançar tal finalidade, a fim de promover o debate e a reflexão sobre o assunto por toda a comunidade escolar.

Sem dúvida, o processo educativo ideal a ser desenvolvido com os estudantes Surdos, em primeiro momento, adere-se a organização curricular que trabalhe a diferença, reconhecendo as diversidades culturais, tais como, a diferença construída historicamente, o uso linguístico aplicado na sala de aula, neste caso, a Libras, contando um profissional habilitado em Libras e de um profissional Surdo, para que eles usufruam o direito de adquiri-la, uma vez que, é a língua do Surdo. O ensino da Língua Portuguesa, bem como dos demais componentes curriculares, pressupõe a aquisição da Libras. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

É importante frisar que as adequações curriculares não podem ser percebidas como um currículo modificado e empobrecido para que os estudantes que apresentam as suas particularidades e necessidades, pelo contrário, hão de fortalecer o potencial de apreensão deste currículo para que a finalidade da inclusão escolar destes estudantes ocorra, ou seja, fazer com que todos possam cumprir as diferentes etapas acadêmicas galgando os mais altos níveis de escolaridade. Neste sentido, acordamos, com as ideias de González (2002), uma vez, que compreendemos as adequações curriculares, como afirmações conceituais que oferecem sustentação à necessidade de um currículo comum, como resposta curricular à diferença, bem como, de respeito, reconhecimento e valorização das diferenças individuais, cujo ponto de partida encontra-se na garantia de um currículo único para todos.

No entanto, para se construir de fato um ambiente da política educacional que atenta as especificidades dos estudantes Surdos, é necessário criar estruturas adequadas para além da política educacional, há que se criar uma política linguística no que tange ao uso da Libras e de ações que tende o uso de recursos visuais para o trabalho pedagógico com estes, a fim de que se potencialize o seu desenvolvimento autônomo e independente, permitindo-lhes que realizem suas próprias elaborações, compartilhem suas dúvidas, suas descobertas, exerçam, enfim, sua capacidade de ser agente da sua formação. Por conseguinte, para que isso ocorra, é necessário, que o ambiente escolar considere as possibilidades de lhes proporcionar diversas apreensões e compreensão de mundo, vivências de experiências de diferentes naturezas, etc.

Nessa perspectiva, a intervenção pedagógica está centrada na capacidade de aprendizagem do estudante Surdo a ser incluído, conforme suas características individuais, deixando, portanto, de considerar apenas as diferenças como fator de incapacidade.

Cumprir ressaltar que não é apenas a inclusão da Libras que vai orientar uma nova abordagem curricular, mas a observação e o reconhecimento das demandas dos Surdos em sua totalidade, em suas especificidades, diferenças grupais e individuais e, ao mesmo tempo, nos aspectos específicos de sua cognição (FRANCO, 1999). Esta colocação é pertinente, pois considera a realidade demonstrada nos dados, que revelam que os estudantes Surdos apresentam peculiaridades que ultrapassam as necessidades linguísticas e mesmo de interação surdo intérprete.

Nessa perspectiva, a Educação dos Surdos só é possível de ser vislumbrada se forem consideradas as suas peculiaridades culturais na organização/elaboração das ações pedagógicas e estruturais do currículo escolar, de maneira que contemple o seu uso linguístico e traços culturais da comunidade Surda utilizando-se de estratégias visuais, gestuais de apreensão e de expressão de mundo.

Partindo-se dos pontos e discussões abordados nesta Seção da Política Educacional no que tange a Educação dos e para os Surdos, observamos que é necessário ampliar as discussões com as novas propostas e soluções tendo em vista reestruturar o sistema de ensino a fim de promover a qualidade de ensino na Educação dos e para Surdos sob a ótica da educação bilíngue/inclusiva/Pedagogia Surda.

Mais especificamente na formação dos professores que sejam capazes de promover um ensino significativo com a reestruturação do currículo, a partir do ponto de vista bilíngue, a fim de promover a ruptura da política educacional vigente baseada numa formação de uma cultura monolíngue. Faço deste uma ressalva baseando-se nos pressupostos de Calvet (2011) “o poder não é resultado do conhecimento de língua, mas das condições políticas e sociais” (CALVET, 2011, p. 135). Assim, percebemos que a imposição do domínio da Língua Portuguesa está, sim, relacionada a questões políticas. Desse modo, é importante que retomemos alguns dos princípios das políticas linguísticas para que também entendamos o que está por detrás de vários programas do governo em relação ao ensino de língua numa perspectiva monolíngue.

Conclui-se que quando houver políticas públicas educacionais que respeitem o ser humano em suas diferenças, que possibilitem a eles estar na escola, interagir, socializar-se e aprender, podemos acreditar que as políticas estarão cumprindo o seu papel. Para tanto, não basta o aumento das matrículas em escolas comuns e em classes especiais, pois mesmo sendo

satisfatórios os dados quantitativos, eles não substituem o atendimento especializado a esses estudantes, no caso os Surdos. Quando em uma proposta política o direito ao acesso e ao acompanhamento educacional for para todos, a implementação dessa política não deve acontecer somente em algumas realidades, para um pequeno contingente de estudantes e de forma fragmentada, principalmente na ausência de professores e demais profissionais com formação bilíngue, este visto, como o ideal, para auxiliar o professor titular e o estudante, sendo que o primeiro não está preparado para atuar com o aluno público da educação especial e este deseja aprender.

Tudo isso nos instiga a questionar de como pode ter uma política de Educação Inclusiva/Bilíngue/Pedagogia Surda na Educação dos e para os Surdos se as bases da formação ofertadas aos profissionais para atuar neste espaço não atendem aos seus princípios básicos aos estudantes Surdos: a) democratização do ensino; b) universalização do ensino; c) flexibilização no ensino; d) acessibilidade no ensino.

No entanto, nos reforça a discussão de como uma formação existente poderia atender a estes princípios se continuarmos a criar cursos complementares ao invés de assumir estes princípios e ter uma transformação radical nos cursos através do Projeto Político Pedagógico – PPP, que atenda e se adeque aos princípios básicos de uma formação que promova efetivamente a Educação Inclusiva/Bilíngue/Pedagogia Surda aos estudantes Surdos.

Estas questões direcionam a um estudo da Política Linguística a fim de qualificar a formação dos surdos e ouvintes sejam eles ingressantes quanto profissionais que melhor será debatido desta temática no texto na Seção a seguir.

4. SEÇÃO II

POLÍTICA LINGUÍSTICA

Não devemos imaginar, entretanto, que leis como o diretório tenham, por si só, mudado o perfil linguístico, **da Libras**, do país, ou que tenham sido 'obedecidas' tranquilamente pela população, **no caso a comunidade Surda**. O historiador José Honório Rodrigues chama nossa atenção para a **resistência** [Grifo do autor] que os diversos grupos linguísticos do país opuseram contra as políticas de homogeneização e glotocídio, numa verdadeira guerra de línguas. (OLIVEIRA, 2004, p. 29. Grifo da pesquisadora)

Entende-se que a “guerra de línguas” nos possibilita entender que as línguas (isto é, as diversas comunidades linguísticas) não convivem pacificamente, mas se valem das diferenças linguísticas nas suas lutas políticas de defesa ou de conquista. (CALVET, 1999, p.66).

As políticas linguísticas têm sua ação em todo o mundo, acompanhando movimentos políticos, sociais e, também, os culturais (CALVET, 2007).

Como já abordamos em Sessões anteriores, as políticas públicas sociais englobam as políticas de educação que, por sua vez, incluem as políticas linguísticas e estas estão interligadas com os direitos, a cultura e com o Estado (CRISTOFOLI, 2010).

No entanto, discutiremos nesta Seção sobre a Política Linguística, quando há uma preocupação e um planejamento entre a relação de poder e as línguas ou, mais propriamente, entre as decisões políticas sobre línguas e seus usos na Educação dos e para os Surdos, tendo por enfoque a formação dos surdos e ouvintes envolvidos sejam eles ingressantes quanto profissionais. Sendo que as palavras de Calvet (2007, p. 145) ressalta o nosso objeto de estudo:

Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato. Não importa que grupo possa elaborar uma política linguística: fala-se, por exemplo, de “políticas linguísticas familiares”.

Estes e outros objetos de estudos que embasa os debates sobre a política linguística do Estado que promove argumentos instigam nos todos a um estudo reflexivo e discussão sobre a necessidade e a importância da implementação desta política linguística na Educação dos e para os Surdos que incita as ações pedagógicas e estruturais.

Para iniciarmos a discussão, retomamos um pouco da história que buscando compreender os fatores que provocaram a interdição da política linguística durante muito

tempo. No Brasil, desde o período colonial tentava-se reforçar o pressuposto de cultura e língua únicos. Estes ainda persistem em alguns lugares, uma vez que, é naturalizada a prática de se impor uma cultura monolíngue, procurando ocultar o plurilinguismo existente, bem como, generalizando uma propagação da ideia, de que se fala uma mesma língua portuguesa nos quatro cantos do país, e, que, portanto, todos se entendem. No entanto, nem é preciso ser estudioso da língua para perceber que essa cultura de “língua única” é equivocada. Tal possibilidade se concretiza apenas enquanto uma única língua oficial da República Federativa do Brasil, a língua portuguesa, (Constituição Federal/88, art.13)⁶¹.

Partindo-se deste observa-se que, no caso das pessoas Surdas, que tem a Libras como a sua primeira língua deve ser estimulado a utilizar e aprender também a Língua Portuguesa que é a língua oficial do país residente em diversos contextos, sendo enfatizada no parágrafo único da Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002), de que a Libras não poderá substituir a Língua Portuguesa, que para os Surdos é uma segunda língua, e o Decreto 5626/2005 ainda reforça que a Língua Portuguesa para Surdos deve ser ofertada e adquirida em modalidade escrita.

Retomando a determinação da Lei 10436/2002 ao determinar que a Libras não substitui a Língua Portuguesa, este parágrafo, conseqüentemente, acaba por privar e/ou limitar o acesso pleno das pessoas Surdas na Libras, distorcendo a percepção da política linguística bilíngue – Libras e Português, pois a Língua Portuguesa se coloca em posição desigual com a Libras em diferentes contextos sociais perpetuado em uma cultura monolíngue.

De acordo com o Calvet (2007), a percepção sobre a cultura monolíngue provoca um impedimento e embate histórico e educacional, seja ele explícito ou não, situações que poderiam inibir as possibilidades de participação política dos cidadãos brasileiros falantes de outras línguas, considerando que, mesmo tomando a língua portuguesa como referência, ela não é falada de uma única forma, mas é expressa por meio de diversos dialetos que concretizam as variações linguísticas brasileiras. Muitas vezes, esses traços tornam-se identificadores da região e/ou da classe social a que o falante pertence.

As diferenças na maneira de falar são maiores, num determinado lugar, entre um homem culto e o vizinho analfabeto que entre dois brasileiros do mesmo nível cultural originários de duas regiões distantes uma da outra. (TEYSSIER, 1982, p.79)

⁶¹ Texto constitucional determina que a Língua Portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil (CF/88, art.13).

Assim, diante do exposto, é inegável que precisa haver políticas linguísticas que viabilizem os usos do português e outras línguas adotadas em comunidades minoritárias existentes no país, não apenas o uso da norma-padrão. Como reforça o Calvet (2007) o não reconhecimento de dialetos presentes no português brasileiro, como também, as demais línguas em território nacional é uma clara intervenção do Estado, que tem um discurso de hegemonia linguística em torno da “identidade nacional”.

Apesar de o texto constitucional reconhecer as línguas indígenas (inclusive no processo educacional dessa população)⁶², o mesmo não ocorre com as demais línguas alóctones (de imigração), crioulas⁶³ e muito menos com a Libras apesar de que a mesma ser reconhecida como língua pela Lei Federal nº 10436/2002, art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2005, p.1)

A partir deste relevante marco histórico e legal, nas últimas décadas, o Brasil vivencia um crescimento de debates e reivindicações de temáticas ligadas aos aspectos sociais, político, cultural e linguístico. Esse último sendo refletido acaloradamente pela comunidade Surda no que tange a Libras, com suas especificidades linguísticas diferentes, espalhadas de norte a sul do país, com o seu *status* linguístico reconhecido e a ser difundido aos demais campos da sociedade, seja ele, no espaço escolar, quanto no espaço político, cultural, dentre outros.

Porém, na realidade, a Libras não é utilizada de fato com o devido *status* linguístico em determinados ambientes que as pessoas Surdas frequentam, pois a maioria deles designa a Libras como um acessório para suprir as carências, como é o caso na educação dos Surdos, que ainda não vê as pessoas Surdas cidadãs com sua particularidade linguística que oportuniza a mesma a interagir e participar na sociedade, onde a Libras deve ser constituída naturalmente

⁶² O texto constitucional garante que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (CF/88, art.210, inciso 2º)

⁶³ Conforme Burke (2010), línguas crioulas têm sua origem nos pidgins, os quais ele descreve como sendo línguas sem falantes nativos, que (para permitir a comunicação entre diferentes pessoas) foram simplificadas, reduzidas ao mínimo. Assim, línguas crioulas são pidgins que voltaram a se desenvolver, ou seja, [...] que adquiriram falantes nativos e novamente se tornaram complexas”. (BURKE,2010, p.128)

entre as pessoas Surdas e ouvintes.

O Surdo, como usuário natural da língua, deve estar presente na comunidade, escola, universidades para que todos possam identificar-se positivamente e desenvolver a utilização da língua de sinais da forma mais natural possível. A mesma autora também diz que “As festas, os jogos, os campeonatos, as sedes organizadas por surdos são formas de interação social e linguística, que garantiram a formação da comunidade surda brasileira com uma língua própria”. (QUADROS, 2009, p.11)

Apesar de a Língua Portuguesa ser a língua reconhecida do Brasil e, a segunda língua dos Surdos, elas (Libras e a língua portuguesa) permitem-lhe interagir e participar na sociedade, no entanto, os direitos humanos linguísticos das pessoas Surdas devem ser assegurados no ponto de vista de que:

- a) Todos os seres humanos têm direito de identificarem-se com uma língua materna(s) e de serem aceitos e respeitados por isso;
- b) Todos têm o direito de aprender a língua materna(s) completamente, e escrita (pressupondo que a minoria linguística seja educada na sua língua materna);
- c) Todos têm o direito de usar sua língua materna em todas as situações oficiais (inclusive na escola);
- d) Qualquer mudança que ocorra na língua materna deve ser voluntária e nunca imposta. (QUADROS, 2009, p. 10-11)

Contudo, em todo o território nacional, esse processo precisa ser iniciado em todos os ambientes, onde o mesmo necessita oferecer os seus resultados significativos, a fim de se criarem mecanismos de divulgação, aquisição, aprendizagem e, principalmente, o uso da Libras, sob a pena de não se construir um *status* linguístico favorável para a mesma.

Entende-se por *status* linguístico, uma língua de prestígio, fomentados em línguas oficiais, de trabalho, nacional, no caso da Libras que é correlacionada com a língua de sinais, em que o Stokoe (apud Quadros & Karnopp, 2004) comprovou a sua complexidade, na medida em que, assim como línguas orais, as línguas de sinais possuem regras gramaticais, léxico que permitem a expressão dos conceitos, os abstratos e a produção de uma quantidade infinita de sentenças.

Paterno (2007) afirma que o status linguístico da Libras está sendo planejado em sua imensidão, pois:

[...] conforme os surdos se qualificam estes terão outra postura perante a sociedade e esta perante estes. Surdos reconhecidos implica em ter-se mais professores qualificados para o ensino das crianças surdas, maior abertura por parte dos pais para o aprendizado da Libras e a sua utilização em casa. Possibilidade de crianças surdas terem professores surdos e de circularem nos mais diversos lugares e encontrarem pessoas que saibam Libras.

Assim vê-se que há uma grande possibilidade de mudança do status linguístico da Libras, passando de uma língua excluída com uso quase que apenas entre os surdos e nas associações de surdos para uma língua de ampla veicularidade nos diversos espaços de nossa sociedade. (PATERNO, 2007, p. 77-79)

Por conseguinte, entende-se que é preciso articular uma fomentação das políticas, principalmente para o ensino bilíngue, que ainda está longe de um panorama satisfatório, no que tange ao tema sobre políticas linguísticas na Educação dos e para os Surdos. Pouca atenção tem sido dada a esse assunto, as políticas existentes ficam restritas, muitas vezes, a projetos que têm data para iniciar e terminar, além de que, a maioria, concentra-se em certa região limitando a participação das demais regiões.

Para delimitar a discussão buscamos um respaldo teórico por de uma revisão bibliográfica referente a políticas linguísticas produzidas por CALVET (1997, 2002, 2004, 2007); FOUCAULT (1992); ORLANDI (1996, 2001); BEHER (2008); OLIVEIRA (2009); BALL E MAINARDES (2011); esses mesmos autores apresentam várias ferramentas que possibilitam uma análise para o planejamento, implantação e formação de uma política linguística.

Além destes, buscaremos as aberturas de discussões atuais no que tange a política linguística voltada na Educação dos e para os Surdos que carecem de discussão e estudos teóricos. São poucas publicações, assim, buscaremos suportes nos estudos de GOLDFELD (1997); LOPES (2004, 2009); DIZEU E CAPORALI (2006); QUADROS (2006, 2011); PATERNO (2007); THOMA (2011).

Pretende-se com os aportes teóricos presentes e adotados neste estudo nos situar o que melhor contextualiza as políticas linguísticas e suas contribuições, compreender o que necessita ser apropriado na educação dos e para os Surdos, para posteriormente, promover a compreensão da política no âmbito da linguística, contendo os aos aspectos da política e do cultural das pessoas Surdas em todo o seu processo de escolarização no ambiente que se encontra, tanto na formação do Surdo, quanto do ouvinte, que será uns dos alicerces de estudo desta Tese.

4.1 Política Linguística como Política Pública

Como apresentado anteriormente, a comunidade surda persistiu por muitos anos pressionando o Estado acerca do reconhecimento de sua língua, na qual a mesma deve ser utilizada como língua de instrução no sistema educacional. Além desta pressão, movimentada pela comunidade Surda, não pode se ignorar o fato de ser necessário que houvesse, também a

vontade política, para efetivar a sua implementação e o desenvolvimento de uma nova política linguística, pois, esta implica em uma forma diferente de enxergar a realidade, depreendendo novo planejamento a ser elaborado pelas várias instituições públicas e privadas.

Na atualidade, os ensejos dos gestores, professores, estudantes e demais pessoas envolvidas para com a educação, mais especificamente com a Educação dos Surdos, geralmente não é correspondido pela proposta dos governos Municipal, Estadual e Federal ao imprimirem a direção desejada, sem contextualização da prática e das vivências que existem no atual paradigma educacional, no que tange a sua política linguística.

Este feito se deve ao fato de que todo o contexto educacional de uso linguístico é monitorado e controlado, onde em partes é sugerido a escola exercer sua autonomia, mas por outro, há o domínio por parte dos órgãos interessados em direcionar os passos da educação como se posicionam Ball e Mainardes (2011, p. 13) ao afirmarem que as políticas:

[...] envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. Na prática as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

Isto posto, quando se refere às políticas linguísticas, é necessário considerar o papel do Estado, mesmo que não se tenha a pretensão de desenvolver a discussão sobre sua natureza, mas apenas em ressaltar sua importância para o entendimento do tema em discussão. Reconhece-se o caráter dominante, regulador e avaliador do Estado, que apresenta um discurso democrático, porém, muitas vezes, incompatível e antagônico às medidas tomadas em relação às demandas, exigências e necessidades educacionais dos estudantes Surdos.

Conforme destaca Silva (2010, p.39) ao dizer que o Estado deve apresentar propostas de políticas que não beneficiem somente uma parcela da população, pois

[...] não caberia ao Estado assumir a perspectiva ético-política de uma comunidade promovendo um bem comum relacionado com uma tradição local (como, por exemplo, definir a identidade e a cultura de um grupo específico como componente obrigatório do currículo da educação pública) ou com os valores nacionais, em nome dos quais certas políticas públicas deveriam ser promovidas. O Estado deve proteger os indivíduos de

imposições comunitárias, ou de uma maioria no poder, de uma forma de vida ou valor específico a ser seguido. Atrelado a uma concepção de democracia formal, cabe ao Estado, sobretudo, garantir os direitos civis, entre os quais estão a liberdade de escolha cultural e educacional.

Destaca-se, no entanto, que a política linguística só terá sentido quando a mesma for democraticamente construída por uma identidade coletiva e não como fruto de uma luta individual e singular. Segundo Ball e Mainardes (2011, p.14)

[...] o Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política –, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada.

Por isso, a educação dos Surdos não pode ser pensada de forma abstrata, cuja implementação das políticas linguísticas aparecem apenas nos textos legais. Há de fato uma necessidade imanente de que se haja uma movimentação para instigar e sensibilizar as autoridades para as demandas reais relativa a qualificação de todas as pessoas envolvidas no processo de educação dos Surdos, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado e não políticas de Governo. Lembrando-se que nem tudo que serve para o Governo serve para a escola, para a educação e muito menos para a comunidade Surda.

A partir deste fator linguístico, este texto se subdividirá em (dois seção, sendo que a primeira busca situar mais de perto a estreita relação existentes entre estes dois campos teóricos que têm, por sua vez, uma conexão direta com as políticas educativas referentes às línguas: os conceitos de política pública e de política linguística; a segunda, em que apresentaremos as articulações vigentes entre as políticas públicas e as políticas linguísticas que são desenvolvidos concomitantemente na educação dos e para os Surdos.

4.1.1 Conceituação de Política Linguística e seus contextos

A política pública, considerando com as apresentações já realizadas na Seção anterior, exponho aqui brevemente a conceituação no que tange a política pública como área científica originados nos Estados Unidos, em 1936, com Laswell, quando, por meio da expressão *policy analysis*, traduzida por “*análise de política pública*”, tentou-se criar a elaboração de proposta que viesse a estabelecer uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a produção governamental (SOUZA, 2012).

Neste contexto, entende-se que as políticas públicas, de um determinado lugar, possuem diferentes repercussões nas intercomunicações que lhes são conferidas, de acordo

com o conhecimento acadêmico e a percepção obtida. Pois, há algumas políticas públicas que o governo tem interesse em apenas publicizar, porque são signos de competência, de trabalho, de articulação e, frequentemente, rendem votos ao governante; por outro lado, existem as políticas públicas que são secretas ou confidenciais, como é o caso da política externa ou da política militar que são pendurados numa política pública, de pouca visibilidade, mas cuja invisibilidade não é derivada de uma disposição do Estado ou do governo.

Partindo-se do contexto da Educação dos Surdos reconhece-se que houve vitórias e avanços das políticas públicas decorrentes da criação da Lei 10436/2002 e da promulgação do Decreto 5626/2005, que regulamentam e criam o debate da política linguística, porém, os mesmos documentos vêm carregando de intencionalidades de interesses próprios que, só mais tarde se fizeram mais perceptíveis à comunidade surda. Apesar de considerar que há algumas considerações fundamentais trazidas pela Lei e Decreto, em momento algum, pontua-se a importância do conhecimento acerca da história da educação de surdos, da Libras, da cultura e outras questões que diferenciam as pessoas Surdas. Reforça-se de que foram elaborados e publicizados numa percepção dos ouvintes estruturado em um discurso romântico com a finalidade de convencer o público beneficiado de sua exatidão, na prática docilizando e resignificando as reivindicações manifestadas.

Retoma-se os dizeres de intencionalidade constituídos pela política pública pela tentativa de “transformar sujeitos, suas motivações e inter-relações, de lugares de resistência em potencial ao governo em aliados” (ROSE, 2011, p.36). Trata-se aqui da ideia de governar a conduta quando esta pode se apresentar como algo problemático: a comunidade Surda resiste às políticas pretensamente inclusivas e estas, por sua vez, constroem estratégias de convencimento e de condução destas condutas a um lugar de colaboração. Nesta lógica, como afirma Rose (2012, p.72),

[...] o governo está intrinsecamente ligado às atividades de expertise, cujo papel não é o de tecer uma onipresente teia de “controle social”, mas pôr em prática tentativas variadas na administração calculada de diversos aspectos de conduta, mediante incontáveis – amiúde concorrentes – táticas locais de educação, persuasão, motivação, administração, incentivo, indução e encorajamento.

Neste cenário, pode-se pensar que esta estratégia política além de, ou, antes de, estar preocupada com a inserção das pessoas Surdas na rede de ensino, está criando estratégias de convencimento de que um movimento de educação inclusiva, proposta pelos governantes, é possível além de ser a melhor alternativa para todos. Esses movimentos são definidos por

Foucault (1992, p. 172) como *governamentalidade*⁶⁴ ao afirmar que fizemos parte de “uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança”.

Entretanto, quando se verifica a intenção de intervenção do Estado sobre as línguas, onde o mesmo impõe as modificações em sua forma e *status*, conseqüentemente, nos instiga para uma visão existente relativa ao registro governamental e de idiomas, aliadas às situações linguísticas, uma vez que dentre suas funções, destaca-se o exercício de um poder. O relato sobre o contato linguístico nos apresenta exemplos ricos de poder presente nas línguas utilizadas que, ora é lhe conferido um maior ou menor grau de *status* em relação as línguas utilizadas na realidade em voga. Em tais situações, o *status* de cada língua pode variar de acordo com as relações de força presentes entre os grupos que as utilizam, bem como, em função da percepção que os sujeitos têm destas relações.

No entanto, ao discutir a presença do *status* linguístico da Libras em todos os ambientes, apesar da mesma ser adotada e utilizada massivamente pelas pessoas usuárias desta língua, sejam elas Surdas, amigos, familiares e outros, a Libras não alcança o mesmo status da Língua Portuguesa, que é respaldada pela emenda constitucional que a tem como a língua oficial do país, diferentemente do país como Canadá que tem o Inglês e o Francês equiparada em o mesmo *status* linguístico.⁶⁵

Portanto, é essencial destacar que no contexto atual a Libras é uma língua reconhecida, apesar de ser fundamentada em alguns aparatos e direitos legais, porém, não tem o mesmo patamar de prestígio do *status* linguístico, aportados em todos os espaços que as pessoas Surdas frequentam, como por exemplo, nem todos os lugares como os hospitais, bancos e outros locais públicos promovem o acesso da Libras. Portanto, percebe-se que a sociedade ainda não se apropriou de uma outra língua que não seja a Língua Portuguesa, que ainda é a única língua de uso pleno, portanto, não pode se dizer que a Libras e a Língua Portuguesa são utilizadas em um mesmo *status* linguístico de língua,

No que tange ao conceito de língua baseado na perspectiva saussuriana, o mesmo consiste em observá-la como o fato social, mais especificamente, como um sistema convencional adquirido pelos sujeitos durante o convívio social. (TARALLO, 2005). Desse modo, a língua sofre variações que podem ser definidas em diversos modos de se dizer a

⁶⁴ Se seguirmos na perspectiva da *governamentalidade*, entendemos que este é um processo individual e social. É o governo agindo sobre o sujeito que se subjetiva a partir dos significados que consegue produzir para si. O sujeito se mostra agente neste processo juntamente com o social. É como se passássemos pelos processos de convencimento e colaboração.

⁶⁵ No país em Canadá usa se 2 línguas – Inglês e Francês na qual todos os documentos de órgãos governais são repassadas em duas línguas.

mesma coisa em ambientes iguais ou diferentes. Calvet (2004, p.67) define a linguística como o estudo das comunidades humanas através da língua, e reafirma que “as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir à língua”, reforça-se que “*a língua é um dos elementos primordiais de uma cultura, em outras palavras, a atividade linguística contínua é um elemento constitutivo das identidades culturais de um povo, no caso, o povo surdo com sua comunidade surda* (CALVET, 2004, p.67. Grifo da pesquisadora).

Além deste, Calvet (2002) enfatiza que a língua englobada numa ciência da linguagem – a linguística – possui sua própria política ao afirmar que a política linguística envolve “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social,” sendo o “planejamento linguístico, a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” (CALVET, 2002, p. 145). Segundo esse autor, é papel do estado elaborar políticas linguísticas, pois é ele quem detém “o poder e os meios de realizar esse planejamento e de pôr em prática as escolhas linguísticas” (CALVET, 2002, p. 145). Seguindo por esse caminho temos a definição da política linguística, o tema proposto, por Cooper (1989, p.45) segundo o qual

[...] a política linguística diz respeito às metas estabelecidas a nível local ou governamental para a língua ou para as línguas existentes em uma sociedade ou em um determinado contexto, enquanto planejamento linguístico refere se aos processos de operacionalização de uma política linguística.

Assim, fica claro que essa política refere se às ações a serem desenvolvidas no âmbito da língua, tudo o que for planejado para desenvolver-se no contexto das línguas ou da língua. Porém, tais políticas precisam ser condizentes com as ações políticas de maneira adequada e estruturada, a fim de que possa garantir a interação entre os usuários da língua portuguesa, no caso dos Surdos, a Libras. No entanto, é tarefa do estado zelar pela “unidade” linguística, mas a variedade da língua existente em todo o país é preservada pelos usuários, são eles os responsáveis pela dimensão dialetal e heterogênea/diversidade que a língua apresenta no cenário brasileiro. Assim, torna-se essencial a preservação e fomentação da língua a se utilizar, com a implementação de políticas linguísticas adequadas e que garantam o seu uso linguístico nos diversos contextos.

Sob a pressuposição destes aspectos, a partir dos anos 1990, os estudos nessa área começaram a surgir, ganhando atenção maior do poder público em vários países. O que resultou na promulgação da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, explicitada entre 06 e 08 de junho de 1996, durante a Conferência Mundial de Direitos Linguísticos, em Barcelona. Esse documento foi assinado pelo Brasil apenas em 2006, ano em que também se

registra a criação do primeiro e único programa de Pós-Graduação em Linguística, com linha de pesquisa em política linguística, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), embora o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)⁶⁶ – com sede em Florianópolis – venha se dedicando ao tema desde 1999.

Se definirmos política linguística como o faz Calvet (2007) consideraremos que se trata das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade: em que língua o Estado funcionará e se relacionam com os cidadãos, em que língua(s) a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas.

Ao se propor discutir a Política Linguística da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, tendo em vista esta temática ser o objeto de estudo e discussão desta pesquisa, originada pela comunidade surda, é necessário reivindicar igualmente uma Planificação Linguística. Segundo Oliveira (2009, p.9) o termo “política linguística” é inseparável de outro, o conceito de “planificação ou planejamento linguístico”⁶⁷, que se refere justamente ao percurso para a implementação das políticas, sua transformação em realidade. De todo modo, entre o desejo de que as pessoas utilizem a língua e os passos concretos para que uma população inteira a utilize existem elementos de planejamento: ações concretas, sistêmicas, financiamento e orçamento, formação de quadros, entre outros.

No entanto, quando se discute sobre planejamento linguístico é preciso que se reiterem as colocações de Calvet (2007, p. 21), quando cita que:

[...] a planificação linguística é a política linguística posta em prática. O planejamento é uma atividade humana decorrente da necessidade de se encontrar uma solução para um problema”. Ele pode ser completamente informal para uma determinada finalidade, mas pode também ser organizado e deliberado ou até mesmo em ser executado por indivíduos particulares ou um ser oficial. [...] Se o planejamento for bem feito, ele compreenderá etapas

⁶⁶ IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional, fundada em 1999, com sede em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, que representa os interesses da sociedade civil. Mais informações no link:

<http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/>

⁶⁷ Os conceitos de política e planificação linguística foram primeiramente sistematizados na década de 1960 pelo linguista Einar Haugen (1966), sendo assim articulados por Oliveira (2004, p.38) *Política linguística* é o conjunto de *decisões* que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes), toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões”. *Planificação linguística* são propostas para modificar a realidade linguística – do status de uma língua em relação a outra, ou de aspectos da sua forma – e se referem ao futuro da relação entre as línguas. Um processo de planificação linguística posta em marcha passa a ser uma política linguística (p. 38, grifos no original).

tais como a pesquisa extensa de dados, a escolha de planos de ações alternativos, a tomada de decisão e sua aplicação.

A escola é um meio de interação da língua, e que, no contexto de uma identidade e cultura distinta, políticas linguísticas são adotadas para a identificação das variedades linguísticas, bem como, um fator de identificação social. Dessa maneira, a instituição escolar não deveria adotar uma padronização linguística, uma vez que faz parte de um ambiente plurilíngue, neste contexto, entende-se que a escola deve promover aos estudantes Surdos um ambiente que supra todas as interações necessárias.

Referindo-se a situação linguística dos Surdos na instituição escolar Dizeu & Caporali (2005, p. 584) fazem a seguinte consideração:

Vivemos em uma sociedade na qual a *língua oral é imperativa*, e por consequência caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais. Muitos profissionais que trabalham com surdos têm uma visão sobre a língua de sinais como uma forma de comunicação, não atribuindo a ela o status de língua e considerando-a apenas uma alternativa para os surdos que não conseguiram desenvolver a língua oral (Grifo da pesquisadora).

Desconstruir esse processo não significa simplesmente determinar os espaços que as línguas passam a ocupar, mas passar por um processo muito maior de reflexão, de (des)estruturação, formação de profissionais, criação de novos espaços de trabalho e, em especial, inversão da lógica das relações. É preciso reconhecer o que representam as línguas para os próprios Surdos. Não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do cenário da proposta escolar, mas tornar possível a existência das línguas, reconhecendo-as de fato e constituindo um espaço de negociação permanente.

Cummins (1981) ressalta, nesse sentido, que uma das principais razões para o sucesso da educação com ensino bilíngue/Pedagogia Surda é justamente o fato de valorizarem a identidade dos estudantes, buscando encorajá-los a ter orgulho de sua língua e de sua bagagem cultural como bens em si. Essa valorização só pode ser realizada em programas de ensinamentos bilíngues de manutenção, que acreditam na importância de se preservar e desenvolver tanto a língua e a cultura minoritária quanto a majoritária, durante todo o período social e escolar.

Segundo Miranda (2007, p. 11), é flagrante a necessidade de se pensar uma pedagogia voltada especificamente para a educação dos Surdos, pois o país “[...] tem cursos de formação de professores, mas não a formação voltada para os Surdos”. Isso reflete o desejo por um

curso cujo processo seletivo, currículo, práticas pedagógicas e até o quadro de professores se encontrem adequados para receberem estudantes Surdos usuários de Libras e também se destine a formação de professores para atuar junto deste público.

Calvet (2007) também faz a distinção do planejamento em dois grupos: planejamento do *corpus* e planejamento do *status*. O primeiro se relacionaria com as intervenções na forma da língua (por exemplo, criação de novos vocabulários); já o segundo estaria ligado às intervenções nas funções da língua (*status* social, relações com outras línguas). O autor afirma que ao promover uma língua à função de língua oficial e/ou introduzi-la na escola, são exemplos de modificação de seu *status*. Esta segunda distinção é a que mais nos interessa neste trabalho. Isso porque as nossas discussões, no decorrer deste estudo, envolverão *status* social no que tange a relação da Libras e da Língua Portuguesa, como também, de cada uma das suas funções na educação dos Surdos.

Calvet (2007) ainda nos questiona se a língua usada seria o objeto de lei por observar que é recorrente a sua intervenção, de fato, ocorrido nos comportamentos linguísticos, ou seja, no uso das línguas em que as políticas linguísticas, geralmente, são reprimidas. Em síntese, a língua precisa da lei para se impor, já que, do contrário, não haveria planejamento linguístico, visto dele não contar com um suporte jurídico.

Complementando se deste com o que ressaltam Ball e Mainardes (2011) ao dizer que toda a proposta de política pública, como é o caso da política linguística, não é definida em uma Lei fixa e imutável, dado que estes estão sujeitos a um entendimento e perspectivas distintas de um sobre outro pois eles podem ser

[...] sujeitas a interpretações e traduções e compreendidas como respostas a problemas da prática. As políticas estão sempre em algum tipo de fluxo, no processo de se tornarem algo mais. Esse é, fundamentalmente, o caso atual da educação, que flui ao lado da política (declarações, demandas e expectativas). (BALL E MAINARDES, 2011, p.14).

Diante de tudo, ressalta-se que as políticas públicas fomentadas pelos governantes tem por finalidade de regularizar, em outras palavras de domesticar os movimentos da comunidade Surda, pois quando é implementada são interpretadas de formas incoerentes, por parte dos envolvidos que tem a perspectiva do ouvintismo, perpetuando-se as heranças deixadas pelo Congresso de Milão (1880)⁶⁸, que se encontram presentes em algumas

⁶⁸ A partir das resoluções do Congresso de Milão (1880) a língua de sinais foi oficialmente proibida nas escolas e a comunidade surda foi excluída da política e instituições de ensino. Essa proposta pretendia que os surdos fossem reabilitados, ou “normalizados”, pois, a surdez era considerada uma patologia, uma anormalidade. Eles

instituições, pois as determinações do que seja o melhor para a educação dos Surdos ainda é feita pelos ouvintes.

Portanto, é preciso que os movimentos persistam até que as políticas públicas implementadas nas instituições escolares, considerem as políticas linguísticas concretizando em ações, com a sua prática adequada e difundida em todo o espaço, conforme são almejados pelos movimentos e representantes Surdos a fim de resgatar o seu uso, prestígio e respeito.

Ressalta se, no Brasil, por muito tempo, antes de haver o planejamento linguístico da Libras, essa língua já era vista positivamente em algumas das instâncias sociais – igrejas e escolas infantis. Em algumas dessas igrejas, os Surdos se reuniam e tinham acesso às liturgias, seja diretamente em Libras e/ou por meio do intérprete dessa língua, conforme indica o trabalho de Souza (1998) que detectou a existência desta língua em determinado lugar.

Concluindo, neste ponto de vista, concordamos com Orlandi (1996, p.13), no que tange sobre de quem a noção das políticas linguísticas está atrelada aos seguintes fatos:

[...] à definição de que língua se fala, com que estatuto, onde, quando e os modos de acesso a ela (pelo ensino, pela produção de instrumentos linguísticos, pelo acesso às publicações, pela participação em rituais de linguagem, pela legitimação de acordos, pela construção de instituições linguísticas, etc.).

Deste modo, são praticadas várias formas de políticas da língua e, ato contínuo, sua identificação ocorre pela produção de seu conhecimento, e de sua análise que lhe atribuem uma configuração particular.

A forma histórica dos sujeitos e da sociedade se define nas relações entre Língua, Ciência e Política. Ao mesmo tempo que a linguística se constitui como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado. As políticas gerais de um país manifestam esta inter-relação cuja forma mais visível é a formulação específica das Políticas Linguísticas: as invasões, as exclusões, as hierarquias. [...] Quando se define que língua falamos, com que estatuto ou quando se determina este ou aquele modo de acesso a esta língua – pelo ensino, pela produção dos instrumentos linguísticos, [...] – praticamos concomitantemente diferentes formas de política de língua. (ORLANDI, 2001, p. 35-36)

Esta afirmação reforça nos ao entendimento do estudo do Calvet (1997) quando ele afirma que a Política Linguística é incorporada as ações que um governo faz sobre as línguas:

deveriam comportar-se como se ouvissem, ou seja, deveriam aprender a falar. Este método do oralismo perpetuou por muitos anos que desencadeou a educação dos surdos que tem forte influência nos dias de hoje em algumas das instituições.

A intervenção humana na língua ou nas situações linguísticas não é algo novo: sempre, também, o poder político privilegiou essa ou aquela linguagem, escolheu governar o Estado em uma língua ou impor a maioria da linguagem de uma minoria. Mas a política linguística, a determinação das grandes opções em matéria de relações entre as línguas e a sociedade, e a sua prática, o planejamento linguístico, são conceitos recentes que cobrem apenas parcialmente essas velhas práticas (CALVET, 1997, p.5)⁶⁹

Calvet (1997) revisa que a ação do Estado sobre as línguas é uma prática muito antiga, porém, a criação de uma política com um estudo prévio, uma planificação e sua execução são práticas recentes. Ao reportar-se às línguas de sinais, as decisões que foram tomadas pelos governos, ora, para reprimi-las, ora, para promovê-las, também são políticas linguísticas que se encontram incipientes para ser implantadas na educação de forma que efetive a formação, neste caso formação dos Surdos e ouvintes. Como exemplo, quando ocorreu em 1880, no Congresso de Milão, que culminaram a decisão dos membros presentes, pelo não uso das línguas de sinais na educação dos Surdos e a promoção da língua oral e escrita como a única língua para instrução dessas pessoas, sendo esta utilizada como uma política linguística quando foram empregados pelos governos de diferentes países, que por muitos anos acabou por privar os direitos linguísticos das pessoas Surdas, durante o seu processo de escolarização sem ofertar a planificação linguística adequada e, muito menos, assegurar o seu *status* linguístico em todo o espaço escolar.

A escolha da opção de métodos oralistas na educação dos Surdos tinha como consequência a exclusão das línguas de sinais. Assim estas mesmas línguas ficaram restritas em sua utilização, em poucos locais ela continuou a ser utilizada. Aqui no Brasil e em vários outros países ela ficou mantida apenas a algumas associações de Surdos e de forma escondida em espaços escolares fora da sala de aula, onde as crianças, os estudantes Surdos se encontravam e conversavam entre eles.

Ressalta-se que até recentemente, no Brasil, a Libras não era usada no espaço escolar, era uma língua desprestigiada e marginalizada, as lutas da comunidade Surda e de organizações representativas dos Surdos, como a FENEIS, mobilizaram o Estado a mudar a então vigente política linguística presente na comunidade. Contudo, Calvet (1997) explica que uma política linguística tem que passar pelo poder de um Estado, afirmando que:

⁶⁹ Original: La intervención humana en la lengua o en las situaciones lingüísticas no es algo nuevo: desde siempre, también, el poder político ha privilegiado tal o cual lengua, ha elegido gobernar el Estado en una lengua o imponer a la mayoría la lengua de una minoría. Pero la política lingüística, determinación de las grandes opciones en materia de relaciones entre las lenguas y la sociedad, y su puesta en práctica, la planificación lingüística, son conceptos recientes que recubren solo en parte estas prácticas antiguas. (CALVET, 1997, p. 5).

O aspecto "nacional" ou "estado" da política de idiomas que aparece aqui é uma característica importante da sua definição. Na verdade, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística: uma diáspora (o surdo, os ciganos, os falantes do iídiche, etc.) pode se encontrar em congressos para determinar uma política e um grupo minoritário dentro de um Estado (os bretões na França, por exemplo, ou os índios quechua no Equador) poderiam fazer o mesmo. Mas apenas o Estado tem o poder e os meios para avançar para o estágio de planejamento, para pôr em prática suas escolhas políticas. Por esta razão, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam as fronteiras (este é o caso da língua francesa, por exemplo, mas é uma questão de reunião de Estados) ou de políticas linguísticas que envolvem entidades menores do que o Estado (línguas regionais, por exemplo), deve-se admitir que, na maioria dos casos, as políticas linguísticas são o trabalho do Estado ou de uma entidade dentro do Estado que possui certa autonomia política (como a Catalunha, a Galiza ou o País Basco em Espanha). (CALVET, 1997, p.10)

70

Complementando o que foi dito por Calvet (1997), os grupos ditos minorias ao se juntarem entre eles, poderão estabelecer propostas de políticas linguísticas para reivindicar seus direitos, entretanto, na comunidade Surda além de promover reuniões, fóruns, grupos de trabalhos com algumas pessoas, os seus movimentos, também, são intermediada pela organização política – Associações Regionais, FENEIS e WFD – a fim de romper-se com a dominação que a comunidade Surda tem se sujeitado, pelo poder do Estado que, conseqüentemente, pleiteiam minar as resistências nas elaborações de propostas da política linguística.

Partindo-se deste contexto, instiga-se a questionar como fortalecer as reivindicações dos movimentos, no que tange a implementação de ações das políticas linguísticas as pessoas Surdas, por parte do Estado e entidades, principalmente na sua Educação?

Mantendo se nessa linha, Pagotto (2007) afirma que, aparentemente, a implementação de políticas linguísticas obedecem a estes dois tipos diferentes de ações:

- ✓ ações de força por parte do estado, visando reafirmar sua própria existência incluem-se casos como, dentre outros, os decretos do Marquês de Pombal, as disposições do governo Vargas proibindo o uso de línguas estrangeiras pela mídia e pelas instituições escolares;

⁷⁰ Original: El aspecto "nacional" o "estatal" de la política lingüística que aparece aquí es un rasgo importante de su definición. En efecto, cualquier grupo puede elaborar una política lingüística: una diáspora (los sordos, los gitano, lo hablantes de idish, etc.) puede reunirse en congresos para determinar una política, y un grupo minoritario dentro de un Estado (los bretones en Francia, por ejemplo, o los indios quechuas en Ecuador) puede hacer lo mismo. Pero sólo el Estado tiene el poder y los medios para pasar al estadio de la planificación, poner en práctica sus elecciones políticas. Por esto, sin excluir la posibilidad de políticas lingüísticas que trasciendan las fronteras (es el caso de la francofonía, por ejemplo, pero se trata entonces de una reunión de Estados) ni la de políticas lingüísticas que involucre a entidades más pequeñas que el Estado (las lenguas regionales, por ejemplo), hay que admitir que en la mayoría de los casos las políticas lingüísticas son obra del estado o de una entidad en el seno del Estado que disponga de cierta autonomía política (como Cataluña, Galicia o el País Vasco en España). (CALVET, 1997, p. 10)

✓ ações que visam a atender pleitos específicos de grupos ou setores da sociedade, geralmente, voltadas para o pluralismo inclui as leis como a do Paraguai, que elevou o guarani a língua nacional e as recentes disposições estaduais que disponibilizam recursos públicos para o ensino de línguas indígenas. Nesta última situação, sem dúvida, também podemos incluir a recentíssima legislação que reconheceu e oficializou a Libras como meio de comunicação e instrução dos surdos brasileiros (PAGOTTO, 2007, p.35).

A efetiva implementação de uma política linguística na Educação dos e para os Surdos depende massivamente do Estado, pois é ele que detém o poder sobre as instituições que possibilitem a implantação de uma política linguística, ao qual se recorre quando se deseja efetivar a política que pudesse de fato promover o uso linguístico da Libras e em seus diferentes contextos. Cita-se, abaixo alguns exemplos de como possibilitar a promoção linguística correlacionando os com o documento: Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue: Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do ano 2014.

- a) criar ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, e a aquisição do português como segunda língua (L2) instaurando um programa na qual eles sejam expostos a interações em Libras;
- b) prever espaços para aquisição da Libras no espaço escolar contemplando-se com as atividades em Libras que envolvem interação, conversação, contação de histórias, etc;
- c) definir a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa Surda;
- d) fortalecer o ensino da Libras, científica e técnica, com vistas a prover essa Língua de conhecimentos avançados que possibilitem o desempenho de competências e habilidades no plano nacional.

No entanto, hoje, dificilmente se vê a existência de práticas e ações de políticas linguísticas na educação dos e para os Surdos, que favorecem de fato a visibilidade de seu uso linguístico tão centrais, no caso da Libras, utilizada pelas pessoas Surdas como forma de expressão. Isto tudo se deve basicamente a dois fatores.

Em primeiro lugar, à naturalização das questões linguísticas, pois vivemos dentro de uma sociedade majoritária que utiliza a língua portuguesa, na maioria das vezes, por isso, nem sentem propriamente a presença e, muito menos, sabe da existência da Libras, como também, a sua necessidade de uso pelas pessoas Surdas.

Quando se priva as pessoas Surdas do uso linguístico da Libras em um determinado contexto, apesar de que o mesmo ter sido utilizado em outros momentos, conseqüentemente, a criança Surda sofrerá conseqüências tais como, apresentação de “problemas cognitivas,

sociais e educacionais”, como apresenta a Goldfeld (1997, p.31) ao partir-se da pressuposição do Góes (1994, p. 95), ao ditar que “a Língua tem um papel fundamental, como mediadora das interações e da significação do mundo”. Pois, entende-se que a Língua é uma construção que promove a transmissão de conhecimentos e da cultura, agregando o seu aprendizado. Posteriormente, esta desenvolverá a sua formação social, podendo, desta forma, leva-los exercer seus direitos como cidadão. Por isso, segundo Bagno (2003; *apud* NOVAES, 2010, p.36) a Libras deve ser vista “não só como ferramenta que devemos usar para obter resultados”, ela é produtora e transmissora de cultura como acredita Strobel (2008, p.47):

O jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Além deste há o preconceito sobre esta mesma língua, na qual ainda se luta contra ele, mas, a maioria, não sente a discriminação tão efetiva e pouco tematizada pelo fato de que o preconceito linguístico ainda não ser legislado de forma legal dentro da nossa sociedade acaba por generalizar nas pessoas a uma atitude de conformismo⁷¹.

Retomando ao segundo fato é que as políticas linguísticas aparecem diluídas dentro de políticas culturais, de políticas educacionais, de políticas de inclusão ou de exclusão, na qual pouco se aparece como uma das funções do estado, embora as mesmas estejam necessariamente presentes na maioria das políticas educacionais e culturais.

Como foi abordado anteriormente, o Estado é o principal articulador das políticas linguísticas, portanto, sempre em interação com outras instâncias centralizadora de poder, na qual a presença e os usos das línguas em cada situação é uma questão política e constantemente permeada de conflitos e negociações como Lanes (1980) têm apontado. O fato é que, “independentemente da abordagem linguística desejada, as forças políticas econômicas sempre prevalecem sobre as forças linguísticas para determinar se um determinado grupo é capaz ou não de manter lealdade à sua língua materna” (p. 428). De fato, reproduz-se um padrão recorrente, em estudos de grupos de minorias, vivendo dentro de sociedades oficialmente monolíngues.

⁷¹ O significado do conformismo neste estudo tem por contexto o fato de as pessoas que são sujeitadas a resignação ou a passividade, como resultado de uma pressão real e/ou imaginária de uma pessoa ou grupo. De alguma forma na cultura Surda, aqueles que não-conformistas são considerados "desviantes" ou "insuficiente" e não são muito apreciados pelo grupo que se recusa a resistir.

Por fim, a política linguística, ainda não é vista como política, sendo continuamente questionada em nome dos chamados “princípios técnicos” baseados em decisões técnicas, científicas, aparentemente tomadas pelos linguistas, e não como decisões que instigam as diferentes possibilidades. Em outro momento, quando ora são tomadas pelos governantes, é transpassada em uma visão distorcida propondo-as como uma ação opcional na prática na qual as relações de poder destas decisões são apagadas, como se não houvesse outras possibilidades. Daí surge a sua facilidade na manipulação dos nacionalismos e, por outras correntes de pensamento, devido a baixa resistência por parte daqueles que as sofrem, exceto, nos casos em que se configura uma contra politização, em que a língua se torna ela mesma o *politicum*⁷².

Neste processo o Estado é o principal articulador das políticas linguísticas, sempre em interação mais ou menos presencialmente, fluída e/ou amistosa e/ou conflituosa com outras instâncias organizados pelo poder. Por isso, o Estado é o grande visor de resguardar o uso linguístico, como também, o local onde os conflitos se amplificam e as batalhas se travam.

No entanto, sob o ponto de vista do Estado, pode-se classificar as políticas linguísticas em duas instâncias, sendo a primeira em políticas linguísticas internas (PLI) onde fomenta as práticas existentes de uso da língua no meio que se vive e, em segunda, em políticas linguísticas externas (PLEx) aplicados por meio da interação entre as pessoas numa determinada comunidade⁷³.

Antes de finalizar a discussão acerca da política linguística como política pública, é preciso comentar que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil inaugurou uma fase nova da sua história, no que tange aos direitos culturais e linguísticos, interligando-os com o seu ocorrido em quase todos os países do mundo.

Determinado pelo art. 215 da CF/88 o Estado deve garantir a todas as pessoas o acesso às fontes da cultura nacional, apoiando, valorizando e incentivando a difusão das manifestações culturais, designando ao mesmo tempo ao Estado um papel de atuação e

⁷² Democracia representativa moderna é o sistema em que se compreende que o poder político é diretamente um status pessoal de todos os membros considerados válidos de uma sociedade, e que este pode ser operacionalizado diretamente através de consultas em que os indivíduos conferem legitimidade a outros para, sem seu nome, operacionaliza-lo na forma do exercício do governo ou de legislar.

* Para um melhor entendimento de conceituação da *politicum* segue o trabalho publicado: GOMES, Wilso. *Theatrum politicum – A encenação política na sociedade dos massa mídias*. In: BRAGA, J.L.; PORTO, S.D. et FAUSTO NETO, A. (Org) *A encenação dos sentidos – mídia, cultura e política*. Rio de Janeiro: Diadorim/COMPÓS, 1995.

⁷³ Outras definições vem sendo pensadas como é o caso, por exemplo, da divisão de políticas linguísticas em programas: línguas indígenas, línguas alóctones ou de imigração, ensino de português, de línguas estrangeiras, caso das políticas linguísticas internas (PLI), e Mercosul e lusofonia, que estariam no campo de uma política externa (PLEX).

proteção das manifestações culturais nacionais e afins, como as de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais[...]

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, p. 126. Grifo da pesquisadora)

Por detrás do art. 216, mais especificamente no item I, pode se observar que a Libras se encaixa na determinação de que, os mesmos devem ser assegurados pelo Estado em um aspecto linguístico e garantir sua expressão e manifesto de todas as formas. Partindo-se deste inciso pode-se observar que, apesar dos embates conflitantes, como foi discutido no decorrer do estudo, a comunidade surda vive-se hoje um momento privilegiado para as políticas linguísticas, apesar de ser com formato da diversidade, como não vivido em outros tempos na conformação do país.

Essa virada da política linguística das pessoas Surdas segundo Oliveira (2008), foi forçada pela comunidade surda em consonância com o seu representante, a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, desde sua criação em 1987 luta por políticas de promoção da Libras. Todavia, a FENEIS, por si só, não possui os meios para modificar a vigente política linguística, mas pode pressionar o Estado juntamente com algumas partes das Organizações Internacionais na qual a comunidade Surda é membro, como a WFD – Federation World of the Deaf – que teve uma influência decisiva nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas Surdas, garantindo o acesso de crianças Surdas a ela o mais precocemente possível.

Antes mesmo dessa resolução, a ONU promoveu, em 1981, o Ano Internacional dos Deficientes, onde os discursos sobre a conquista da cidadania por parte desse segmento da população deveriam motivar procedimentos concretos dos governos, entre outros, porque aí se

criou um consenso muito mais amplo que serviu de caixa de amplificação para a luta das comunidades linguísticas brasileiras.

Esta nova perspectiva histórica tem se concretizado em ações em diferentes âmbitos do Estado, com potencial de modificar substancialmente, a médio prazo, a imagem que o país faz de si mesmo, conferindo cara e estatutos definidos aos cidadãos que são brasileiros em outras línguas, a partir deste, foi promulgado a Lei de Libras, Lei 10436/2002, e depois na sua regulamentação com o Decreto 5626/2005.

Por fim, conclui se que a política linguística precisa contemplar não apenas a língua nativa (geralmente, declarada como a oficial), mas também, outras línguas faladas pelos membros de cada comunidade, dentro do mesmo território, no caso das pessoas Surdas, integradas numa comunidade Surda são configurados em uma situação de uso do bilinguismo, de que trataremos na subseção a seguir, da qual discutiremos também sobre a política linguística dentro da Educação dos e para os Surdos.

4.2 A Política Linguística Brasileira e a Educação de pessoas Surdas

Entende-se que ao discutir o estabelecimento da política linguística brasileira para a educação das pessoas Surdas não é possível ignorar a sua vinculação com a política educacional, pois a política linguística não se apresenta muito delineada no campo educacional, em decorrência de, na maioria das vezes, no Brasil, ela se encontrar camuflada pelo panorama ideológico existente no país, de uma “língua única”.

Recapitulando, no que tange à Política Linguística, numa visão ampla, a mesma surgiu diante da preocupação com a relação entre o poder e as línguas, ou mais propriamente, com as grandes decisões políticas sobre as línguas e seus usos na sociedade, sobre quais as línguas podem, ou não podem, ser usadas em determinadas situações, oficiais ou não; em como línguas são promovidas ou proibidas, a partir de ações, sobretudo, do Estado sobre seus falantes – política de *status*; em como línguas são instrumentalizadas para determinados usos – política de *corpus* (CALVET, 1942).

No decorrer do tempo, até a década de 1980, a resistência e luta dos grupos de Surdos no Brasil pela aceitação e manutenção da Libras, provocou o fortalecimento desses grupos e uma intensificação da presença de Surdos nos movimentos em prol da educação. Em suas pautas de reivindicações pedia-se imediata reformulação de sua política de base, já que a atual política reforçava premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram conforme foi apresentado neste estudo na Seção anterior acerca das abordagens

de ensino na Educação dos e para os Surdos. Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os Surdos devem aprender em português por dever e em Libras por concessão.

Alguns estudos tais como: GOLDFELD (1997, 2002); SOUZA (1998); ALBRES (2005); STROBEL (2008) em suas pesquisas verificaram que ao longo da história da educação de Surdos a língua portuguesa vem lhes sendo imposta, tanto em sua modalidade oral como escrita, como se fosse a única forma de sua inclusão social, tal pensamento se perdura até nos dias atuais.

Destaca-se o estudo de Maher (2007), que verificou se que as condições da educação formal destinada as pessoas Surdas, no contexto de ensino bilíngue (Libras e Português), nos dias de hoje é compulsória, enquanto que para a maioria das pessoas ouvintes a escolha é facultativa. Inclusive nos casos em que a escola prevê a obrigatoriedade de os alunos cursarem em seu currículo disciplinas como inglês ou espanhol, a autora destaca que esse processo mantém a língua materna do aluno ouvinte, como a língua de instrução na sala de aula, quando a mesma conduta não é efetivamente assegurada aos estudantes Surdos. Por essa razão, ela afirma que ao índio, bem como aos surdos, imigrantes, e seus descendentes não há outra opção, eles são obrigados a se tornarem bilíngues “*tendo sempre a Língua Portuguesa de uso obrigatória nas escolas*” e isso ilustra as relações desiguais de poder presentes na “[...] escolarização de minorias.” (MAHER, 2007, p.69. Grifo da pesquisadora).

O conflito entre a Libras e a Língua Portuguesa no ensino bilíngue/Pedagogia Surda, na educação dos Surdos são frequentes, pois, por muitas vezes, estes estudantes se sentem pressionados a aprender o português, passando a utilizar a Libras como um meio de apoio para a comunicação efetiva, é o reflexo do descaso das políticas linguísticas. Isto muito em decorrência de, a política linguística brasileira ainda ser pautada na crença de que o país é monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes no nosso país (QUADROS, 2005).

Com a nova demanda base dessa premissa, a política linguística acabou sendo instaurada por meio do Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a Lei 10.436/2002, incorrendo como consequência um planejamento linguístico de *status*, pois reconhece a Libras como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de intervenção, pois desdobra uma série de ações para efetivar a inserção da Libras no Brasil corroborando a sua difusão e visibilização na Educação dos e para os Surdos, amparados por outros elementos sociais, acadêmicos e políticos.

Ao verificar, em outro ângulo a difusão e visibilização da Libras, nada influenciou o *status* linguístico da Libras, de maneira considerável e satisfatória, principalmente na Educação dos Surdos e, muito menos, a igualou ao prestígio que tem a Língua Portuguesa como é requisitada pela CF/88. Sob esta prisma, a Lei 10436/2002 que reconhece a Libras como a língua natural da Comunidade Surda é inserida na política pública como uma concessão mediante as negociações fomentando-os em normas, orientações, decisão técnica e outros, mantendo uma hierarquia vertical entre o Português e as demais línguas no Brasil, apesar de haver algumas iniciativas no sentido de reconhecimento das “diversidades” linguísticas do país.

Retornando ao ano de 1999, os Surdos, durante o Pré-Congresso do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre/RS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999, produziram o documento *A Educação que Nós Surdos Queremos* (FENEIS, 1999)⁷⁴, na qual registra um momento histórico de busca dos movimentos Surdos por seus direitos, pelo reconhecimento da língua de sinais, pela afirmação de sua cultura e suas identidades, ou seja, pela efetivação de seus direitos humanos linguísticos. Nas palavras de Quadros (2006, p. 156),

[...] esse documento foi amplamente divulgado entre os surdos e as organizações governamentais e não-governamentais do país. O teor do documento inclui propostas na esfera dos direitos humanos, detalhamento sobre a escola dos surdos, sobre as classes especiais para surdos, onde não houver possibilidade de criação das escolas de surdos, as relações dos professores surdos e professores ouvintes, as reflexões sobre as questões culturais e sociais dos surdos – implicadas na educação que inclui a língua de sinais –, as propostas curriculares, as relações familiares e as artes surdas. Também inclui proposições quanto à formação dos professores surdos, diferenciando os professores, os instrutores, os monitores e os pesquisadores surdos.

Com o reconhecimento da Libras e sua regulamentação, respectivamente, pela Lei 10.436/2002 e pelo Decreto 5.626/2005, surge a reformulação de um novo tempo da educação de Surdos no cenário brasileiro, o qual é marcado por questões linguísticas, ideológicas, políticas, acadêmicas e culturais. Aparece um tensionamento entre as posturas e movimentos que afastam os Surdos de sua cidadania, em nome de uma ideologia e *pseudo* inclusão, e, aquelas que querem assegurar os direitos humanos linguísticos, não só para as pessoas Surdas

⁷⁴ Para as devidas leituras e consultas, o documento se encontra disponível no link: <https://www.google.com.br/search?q=a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+nos+surdos+queremos&oq=a+educa%C3%A7%C3%A3o+que+nos+surdos+queremos&aqs=chrome..69i57j0l3j69i64l2.5870j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8#>

brasileiras, mas a todos aqueles que, de alguma maneira, estão impossibilitados de usufruir deles.

Desse modo, lembra-se que essa tentativa de homogeneização com *pseudo* inclusão surge juntamente com a criação do Estado neoliberal como explica Calvet (2007) ao dizer que a intervenção no uso da língua sempre existiu, pois sempre houve pessoas tentando legislar e, assim, ditando o uso correto da língua. Entre essas “tentativas”, pode-se incluir o papel do Estado e das instituições com seus profissionais envolvidos, pois esse sempre se apoiou em intervenções na língua, como quando proíbe o uso de determinadas línguas e impõe o uso de uma língua escolhida para ser a oficial.

Nesse sentido, de acordo com Côrrea (2009, p.108),

[...] os ambientes linguísticos são configurados a partir de construtos sociais e artefatos culturais e [...] tais configurações devem uma considerável parte do seu entendimento ao campo das políticas linguísticas e da planificação linguística, uma vez que a realidade linguística mostra-se complexa e o conceito de língua camufla a ideia de homogeneidade.

Assim, as políticas e os planejamentos linguísticos voltados aos estudantes Surdos, por exemplo, na Lei e no Decreto, evidenciam a percepção de que houve uma tentativa de fazer convergir o campo dos direitos, das línguas e das políticas num ensaio de promoção do humano e das diferenças.

O Decreto, embora de autoria oficial do Governo, carrega anseios e reivindicações da Comunidade Surda e altera o *status* da Libras, no que se refere ao seu reconhecimento e ao seu posicionamento em relação às demais línguas, inclusive ao português. O empoderamento da Comunidade Surda, por meio do reconhecimento da Libras, por exemplo, contribui com o deslocamento da Educação de Surdos para além da Educação Especial, conferindo-a um caráter central na Educação Bilíngue de Surdos e na formação linguística e cultural em nosso país (RODRIGUES, 2014, p. 64).

Em suma, os direitos, as políticas e as línguas na educação de Surdos precisam ser construídos com o desenvolvimento de um processo educacional, tendo por teor basilar o respeito, o reconhecimento e a valorização do outro.

Enfatiza-se que as ações reivindicatórias do movimento para a Educação dos e para os Surdos estão aparadas por um documento legal válido, porém, o discurso acerca do Estado não tem sido eficaz nas políticas públicas voltadas para essa parcela da população, revelando uma interação contenciosa entre tais agentes e as autoridades políticas, pois os mesmos se aproveitam do poder para ressignificar as Leis apenas para “tapar” os problemas, sem atentar nas necessidades dos estudantes Surdos que se submetem em contentar-se com o que tem.

Segundo Foucault (2005), muitas instituições como hospitais, exércitos, escolas, fábricas e a própria instituição prisional, utilizam-se do poder em sua vertente positiva, a qual ele denomina disciplina. Essa possui características fortemente inter-relacionadas, que variam de uma instituição para outra, apesar de terem objetivos similares – se considerado o ponto de vista político –, entre eles, o controle e a imposição a/de uma relação de docilidade utilidade ao corpo. O corpo só se torna força útil, segundo Foucault (2007, p.26) “se é ao mesmo tempo corpo produtivo e corpo submisso”.

Partindo se dessa premissa, a proposta de uma política linguística na educação dos e para os Surdos necessita se apresentar em uma nova perspectiva, a fim de legitimar a Libras e, também, objetivar o ensino do português como segunda língua. Nesse sentido, a política linguística precisa apresentar a possibilidade de reconhecer, de fato, as duas línguas como parte da formação do ser Surdo, sejam eles ingressantes ou não enquanto profissional no espaço educacional. Entretanto, a Libras passa a ser utilizada como a língua de instrução e a língua portuguesa a ser ensinada como segunda língua. Nesse sentido, a política linguística da Libras e do Português como segunda língua é aditiva, dando a vantagem no campo cognitivo, político, social e cultural.

Hoje, em 2018, vários professores ao iniciar o seu trabalho com os estudantes Surdos se defrontam com um choque de realidade diante das dificuldades de ensinar aos mesmos, devido às suas peculiaridades linguísticas, tanto no uso da Libras quanto do português como segunda língua e outros aspectos que garanta o seu aprendizado.

É de conhecimento dos profissionais da área que o sucesso escolar dos estudantes Surdos depende, em grande parte, de como o domínio da língua está sendo abordado, como também, nas suas práticas pedagógicas aplicadas. Além disso, a aquisição dos conhecimentos mediadas em Libras pelos Surdos como base de instrução de ensino é uns dos fatores essenciais para garantir a sua aquisição plena da leitura e escrita do português como segunda língua.

Entende-se que a Libras permite ao Surdo um desenvolvimento completo de sua língua, pois, sendo uma Língua de modalidade visuo-espacial não há qualquer empecilho orgânico para que o surdo a adquira. Esta língua não precisa ser ensinada. Ao ter contato com adultos e outras crianças que a usam, a criança poderá mergulhar no “fluxo da comunicação” e ter, então, o despertar da sua consciência.

As Línguas naturais têm a importante função de suporte do pensamento, função esta frequentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação do surdo que consideram a Língua apenas como meio de

comunicação. [...] As Línguas de Sinais, por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e suporte do pensamento (BRITO, 1993, p. 34).

Sobre o aprendizado da criança Surda, pela perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda, sendo, a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, é necessário analisar o que essa relação entre as duas línguas implica: O ensino do Português pressupõe a aquisição da Libras – a língua da criança Surda. A Libras também apresenta um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento da primeira língua para a segunda língua, mas um processo paralelo de aquisição e aprendizagem, em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.24).

Mas os problemas ainda persistem, pois algumas Secretarias de Educação, preocupadas em resolver a situação da política linguística na inclusão do estudante Surdo, se defrontam com a ausência de possibilidades imediatas para fazê-lo. Então, de pronto, resumem a política linguística desse estudante à contratação de intérpretes de Libras para cada sala e/ou espaço onde houver estudante Surdo, sem, no entanto, apresentar uma política definida do trabalho desse profissional, uma discussão ética e produtiva, ou até mesmo, um projeto pedagógico e político de inserção do intérprete de Libras no espaço escolar, pois não é entendido, pelo coletivo social de que a sua inserção não soluciona todos os problemas educacionais dos Surdos, sendo necessário pensar a educação inclusiva, em qualquer grau de ensino, de maneira ampla e consequente (LODI, HARRISON, CAMPOS, 2002, p. 279).

Diante dessa realidade a escola precisa assumir a função de proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento de identidades pessoais por meio da inclusão, pelo fato de ser um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder, sendo o seu ensino, uma forma privilegiada de política cultural, em que se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, presente e futuro.

Essas propostas de reconhecimento, valorização e respeito aos direitos humanos linguísticos dos Surdos são convergidas para a efetiva construção de políticas linguísticas que tomem a pessoa Surda como o seu eixo norteador, a Libras, de modalidade gestual-visual. Partindo se desta premissa entende-se que

[...] se faz necessário descrever, para fins de implementação de uma política de educação de surdos, quem são esses sujeitos e como eles se comunicam,

mas corremos o risco de, ao reduzirmos as descrições ao fator língua, manter binarismos e reforçar processos de in/exclusão, tanto entre surdos e ouvintes quanto entre os próprios surdos. Nesse sentido, somos provocadas a problematizar as possibilidades de sentidos que se produzem ao definirmos a educação bilíngue como a proposta desejável para os surdos (THOMA; KLEIN, 2010, p. 127).

Ainda que existam inúmeras divergências sobre como efetivar e se assegurar a Educação dos e para os Surdos, as discussões atuais ainda convergem para um único ponto: **“a questão linguística é central, principalmente, as pessoas Surdas”**⁷⁵. Na realidade, é possível dizer que convergem para divergir, já que a maneira por meio da qual o governo, as instituições educacionais, os pesquisadores e os próprios Surdos lidam com a questão linguística no processo educacional oscila muito e, por diversas vezes, não leva em consideração a noção de direitos humanos linguísticos. Portanto, é importante que se reconheça que

[...] esses direitos linguísticos expressam a condição bilíngue dos surdos, enfatizando a centralidade da língua de sinais como língua materna, como primeira língua das crianças surdas. Além disso, evidenciam claramente a importância do acesso à língua de sinais na/pela família, da escolarização em língua de sinais e do aprendizado da língua oral como segunda língua [...] ambas as línguas precisam estar presentes e atuantes no processo educacional, sendo reconhecidas, usadas, valorizadas e ensinadas, respeitando-se os direitos humanos e linguísticos dos surdos brasileiros (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2013, p. 90-91).

Assim, o que se evidencia é um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas, baseadas em discursos inclusivos, tem por finalidade garantir aos estudantes Surdos o seu acesso ao conhecimento, em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da Libras – via professor bilíngue e/ou intérprete. Percebe-se, portanto, uma política linguística na Educação dos e para os Surdos que tem, como foco o ensino do Português como segunda língua, que pode ser mediado pela Libras, mas mantendo-se centrado a língua da Nação.

A partir de aqui vem o questionamento de como ocorrerá a centralização da língua dos estudantes Surdos, se na sala de aula não tem o professor bilíngue para promover este conhecimento, tal garantia de uso e acesso linguístico da Libras, como também na preservação da cultura e identidade surda poderia ocorrer de que forma?

A educação de Surdos precisa, portanto, qualificar-se como uma educação que considera a diversidade linguística e cultural com vistas ao desenvolvimento natural do sujeito

⁷⁵ Reforço com o meu ponto de vista de que a questão linguística é central para as pessoas surdas pelo fato deste propiciar a identidade e a alteridade surda favorecendo a aquisição de uma língua própria determinante para o processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico das pessoas surdas de forma plena.

em seus diversos níveis e, por sua vez, à sua presença ativa nas mais variadas esferas sociais. Nesse sentido, a educação de Surdos precisa contar com “[...] a participação das pessoas Surdas na constituição de sua educação, não somente como alvo dessa educação, mas como intelectuais, professores e gestores, enfim, como seus agentes” (RODRIGUES; SILVÉRIO, 2013, p. 98).

Segundo Salles (2007, p. 41) no que tange ao professor Surdo observa-se que

[...] a preferência dos surdos em se relacionar com seus semelhantes fortalece sua identidade e lhes traz segurança. É no contato com seus pares que se identificam com outros surdos e encontram relatos de problemas e histórias semelhantes às suas: uma dificuldade em casa, na escola, normalmente atrelada à problemática da comunicação.

O mesmo pensamento é dito sob o olhar da pesquisadora Surda, Reis (2006, p.88) ao observar que a atuação do professor Surdo nesses contextos promove um diferencial pois

[...] o diferencial está em que ele pode compreender bem a situação de seus alunos surdos, e perceber seu papel na vida de cada um, tendo grande responsabilidade sobre a formação e, também, a aprendizagem da nova geração de alunos surdos. O que se destaca é a importância de que tenha conhecimentos e capacidade de estabelecer relações de sentido linguístico e metalinguísticos teórico-práticos e didáticas nas duas línguas, efetivando uma prática significativa e peculiar. É no cruzamento de suas experiências linguísticas de L1 e L2, com as quais convive durante seu exercício profissional que vai emergir uma identificação, na qual “o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, onde ele pode revelar ao aluno muito do seu próprio processo formativo”.

Por esta razão, defende-se uma educação bilíngue/Pedagogia Surda para os Surdos, ou seja, de que a criança adquira a Libras o mais cedo possível, na convivência com um adulto Surdo.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente de comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesta corrente é que sua consciência começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (ALBANO, 1990, p. 108)

Some-se a isso, a promoção de formação para os Surdos e/ou ouvintes, como também os profissionais Surdos e/ou ouvintes envolvidos com a educação no que tange ao ensino de/em Libras e Português como segunda língua, sendo considerado como essencial para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem dos estudantes surdos durante o seu processo de escolarização. Bem como, a qualidade de ensino por parte dos profissionais envolvidos com a utilização de uma metodologia adequada e coerente atentando para a especificidade

desses estudantes, tanto no aspecto linguístico, quanto no aspecto atitudinal que induzirá um grande impacto na Educação dos e para os Surdos conforme se vê em Quadros & Paterno (2006) que

[...] as políticas linguísticas, que podem ser desmembradas deste decreto, terão impacto direto no povo surdo e sua educação, pois possibilita a formação de profissionais qualificados para a atuação com os surdos, bem como a formação dos próprios surdos (QUADROS & PATERNO, 2006).

É importante destacar um outro aspecto interessante nessa etapa da formação continuada e capacitação dos professores seja ele Surdo ou ouvinte para atuar com a Educação dos e para os Surdos. Durante o texto sobre a metodologia dessa pesquisa – citada na Seção de metodologia – uma das situações mais evidentes no processo de estudo da implementação da temática foi a falta de conhecimento e/ou conhecimento restrito de vários professores e profissionais da educação com relação à influência da comunidade Surda na aquisição identitária, na formação do povo e da cultura Surda brasileira.

Além da capacitação e formação continuada dos profissionais de educação, é preciso ter um olhar especial para os materiais didáticos adotados pela instituição de ensino. Destaca-se que eles precisam atender a temática conforme se propõe a lei e do componente curricular. Desse modo, os professores poderão têm suporte teórico adequado e os estudantes conseguirem vislumbrar a temática de forma sistêmica em cada eixo de ensino e, ao mesmo tempo, adquirirem a capacidade de relacionar entre os elementos históricos, culturais e linguísticos.

4.2.1 Formação no Ensino de/em Libras

Atualmente, observa-se que há uma luta constante da comunidade Surda por uma educação que ressalta a diferença das pessoas Surdas, marcando assim a sua identidade. Essa luta é o teor principal nos movimentos Surdos. Porém, o Estado, como um dos principais reguladores das práticas educativas, sempre criou normas para a escola no sentido de que fosse garantida a sua educação de acordo com o pensamento vigente da política de educação que atualmente se baseia numa perspectiva inclusiva.

Voltando um pouco sobre o que se entende acerca da diferença das pessoas Surdas, segundo Skliar (2000)⁷⁶

⁷⁶ Skliar (2000) faz uma análise detalhada a respeito da visão clínica-terapêutica e a concepção sócio antropológica da surdez. No primeiro caso, é possível identificar todas as propostas educacionais com base na

[...] existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Aí se pode estabelecer uma raia divisória entre a concepção clínica da surdez e a concepção sócio-antropológica. Ao contrário da concepção clínica que visa a medicalização, o tratamento, a normalização do surdo; a concepção sócio-antropológica reconhece a surdez como uma experiência visual, ou seja, como uma maneira singular de construir a realidade histórica, política e social, como uma forma distinta de conceber (de "VER") o mundo, e não há uma necessidade valorativa de reconhecer esta ou aquela forma como a "correta" (1998, p.14).

[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência uma experiência visual, uma identidade múltipla (SKLIAR, 2000, p. 11)

É imprescindível que o professor, além da sua capacitação profissional ele precisa estar, assim como a Escola preparado para receber essa diferença. A inclusão não pode acontecer somente fisicamente, mas a aprendizagem desse estudante precisa ser significativa. É necessário saber também o que o professor pensa em relação ao “diferente” é, mais importante, o que o professor necessita, o que almeja e como desenvolve na prática.

[...] deveremos nos questionar se a escola inclusiva tem essa conotação a partir de adaptações/**adequações** curriculares ou da conscientização dos profissionais envolvidos no processo educativo? Os alunos têm que aprender juntos sempre que possível, mas a instituição de ensino tem que assegurar condições para que esse processo seja concluído. Mas não vamos atribuir toda culpa à escola, pois ela é apenas a ponta do “iceberg”. Os Estados e Municípios deveriam assegurar que essas instituições tivessem condições necessárias para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais. Na fala de um professor entrevistado, o processo da Escola Inclusiva fica caracterizado como “atropelado”. De certa forma, no caso os professores designados pelo Estado, estes chegam até a escola sem ter conhecimento do que vão encontrar. Nesse caso, nota-se a falta de compromisso do órgão gestor, que não se preocupa em garantir que esses educandos tenham um atendimento adequado as suas necessidades (FREITAS, 2001, p. 25. Grifo da pesquisadora).

Sob este ponto de vista correlacionada a discussão acerca do Estado ser um dos principais reguladores da prática educativa, instiga a pensar em que a escolas precisam ser reestruturadas, para que tenham condições de atender todos os alunos de modo igualitário, pois “a verdadeira inclusão das pessoas Surdas na sociedade inicia-se no respeito à sua

recuperação e tratamento da deficiência com o objetivo de "cura". No segundo caso, há uma tentativa de se repensar o processo educacional resgatando-se as diferenças que enriquecem e caracterizam um determinado grupo cultural, no sentido já discutido anteriormente, concebendo-se, então, uma escola com base nas experiências específicas deste grupo.

diferença linguística e cultural. Defendemos a liberdade de expressão dos Surdos e seus direitos de escolha, respaldados nos direitos humanos e linguísticos” (FENEIS, 2011, p.8).

Nesta perspectiva inclusiva, em 2001 o Plano Nacional de Educação explicita a responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na implantação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e o aprendizado significativo a todos os estudantes, inclusive os Surdos. Assim, para a atuação dos docentes nessa modalidade, é preciso garantir a formação adequada de maneira que promovam efetivamente a sua educação.

Essa educação aponta benefícios em relação à atividade do profissional, “a participação cooperativa em equipe, melhoria nas habilidades profissionais, participação no planejamento da vida escolar e a capacitação constante” (OMOTE, 2005, p.35). No entanto, estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995).

A política pública, à primeira vista, pode ser entendida como positiva, mas se olhado de forma problematizadora, emerge-se alguns questionamentos: Qual o objetivo de todos (futuros) professores saberem a Libras? Será que estamos falando de um processo de convencimento acerca da inclusão escolar de Surdos? Será que a inserção de tal disciplina no currículo destes cursos terá conteúdos suficientes para possibilitar compreensões linguísticas acerca da Educação dos Surdos a sua língua, identidade, história e cultura surda?

No começo os professores são mergulhados na prática, nos conflitos de condições reais de ensino e aprendizagem relacionadas ao objeto que pretendem ensinar, segundo Tardif (2002, p.53),

[...] os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhe de uma maneira ou de outra.

Mas, o que de fato prepara o professor para uma educação bilíngue/inclusiva? Aprender Libras é importante para a formação do futuro docente, mas para além dessa

aprendizagem é preciso promover e ou elaborar uma didática de ensino significativo aos estudantes Surdos. Como se deve trabalhar com esses alunos, ou mesmo planejar as aulas para melhor atender essa necessidade? Como se promove a integração do aluno ouvinte com o Surdo? Como se trabalha com uso linguístico e sua cultura sem feri-la? Será um livro ou material didático suficiente para apoiar a prática docente?

Com isso, os programas de formação dos professores de Surdos acabam acompanhando o próprio pensamento vigente, pois esses professores é quem são e/ou serão os agentes da norma mais importantes nesse processo discursivo existente.

Sob esta perspectiva, entende-se que não basta ter apenas o domínio da língua se não existir uma pedagogia adequada para apoiar o que está sendo explanado, o que incide na “necessidade de formação de futuros professores que saibam elaborar boas aulas – visualmente claras e que facilitem a atuação do intérprete e a compreensão do estudante Surdo.” (LACERDA, SANTOS, CAETANO, 2013, p.191), contextualizando-se este pensamento com Slomski (2010), ao propor uma política de formação pedagógica, que proporcione aos professores, Surdos e ouvintes, as condições necessárias para o reconhecimento sociolinguístico e cultural das crianças Surdas, garantindo-lhes um aprendizado significativo e real, que reconheça e valorize a sua condição de sujeito Surdo, sem que seja preciso negar a sua identidade.

Frente a estas proposições, as instituições educacionais necessitam investir na formação inicial dos estudantes, com o intuito de formar profissionais capacitados e especializados para atender às necessidades desses estudantes, conforme prevê a LDB 9.394/96, art. 59 § III: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos em classes comuns” (BRASIL, 1996). Mais do que cumprir a lei é importante enfatizar que as universidades precisam enxergar que há possibilidade dos acadêmicos em participar da construção de um novo olhar, acerca da Educação dos Surdos, para partir em busca de uma formação que proporcione uma prática mais significativa, a fim de prepará-los durante sua formação e disponibilizar recursos adequados para suas estratégias de ensino futuras.

No entanto, a busca pela forma política e cultural de representação dos Surdos sempre foi intensa, sendo parte contínua dos movimentos sociais deste grupo de pessoas. O Estado, como regulador dessas políticas, hoje, cria na comunidade a expectativa de que une ao seu governo as reivindicações dos movimentos sociais da comunidade Surda por uma Educação dos e para os Surdos.

Ressalta-se que, neste texto, quando se aborda sobre a Educação dos e para os Surdos, considera-se que todos os profissionais envolvidos se comuniquem em Libras, no entanto, observa-se que é necessário que os professores dominem a Libras de forma fluente, possibilitando que as diversas situações e interações entre o professor, os profissionais e os estudantes, em todo o espaço escolar, ocorram nesta língua, de modo a evitar que haja perdas de informações e conhecimentos como ocorre quando a comunicação é intermediada pelo intérprete de Libras.

Cabe ressaltar que a educação dos surdos – bilíngue é algo bastante complexo, já que não basta ter alguém presente em sala de aula ou na escola que saiba Libras, mas é necessário que esta língua circule no espaço escolar, que ela seja respeitada e que ela possibilite a construção de conhecimento. (LACERDA, 2015, p.37).

Entende-se que a interação entre professor/profissionais e estudantes Surdos ocorram sem intermediação conforme acredita Lacerda (2015) ao defender que os espaços de ensino a este grupo de estudantes funcionem sem presença do intérprete, e sim com professores bilíngues e/ou fluentes em Libras, enfatiza-se que o trabalho do intérprete de Libras é importante em outros diversos momentos que lhe são viáveis – como reuniões, divulgação de informações, acesso a espaços para resolução de problemas exceto na sala de aula, a mesma ainda reforça que a relação que deve ocorrer durante à instrução, o ideal é que seja em Libras, na qual o mesmo deve ser pensado e organizado com estratégias, recursos e materiais adequados em Libras como língua de instrução.

Portanto, é fundamental que todos os professores tenham a formação bilíngue⁷⁷ com competência de serem professores dos Surdos assumindo o papel de educar minimizando as dúvidas e, também, promovendo o ensino significativo direto da língua dos Surdos sem intermediação de terceiros (intérprete de Libras, professor do AEE e outros).

Para que funcione, a Educação dos e para os Surdos, em toda a comunicação – além da instrução – a língua de sinais, no caso a Libras, precisa ser considerada e utilizada tanto quanto a língua portuguesa. Por isso, os profissionais envolvidos – professores ou não, deveriam ser bilíngues (Libras e Português).

⁷⁷ Entende-se que a formação bilíngue, além de dominar a Libras, os mesmos devem ser capazes de promover um ensino com um currículo que atenda as especificidades dos estudantes Surdos, conforme defende Fernandes (2010) de que um professor bilíngue deve saber adequar o currículo escolar em uma perspectiva visuoespacial garantindo o acesso dos conteúdos escolares por todos e usar a língua de sinais, pois ela é o instrumento de comunicação do aluno Surdo.

O professor tem o papel fundamental associado ao ensino e, portanto, completamente inserido no processo interativo social, cultural e linguístico. O intérprete, por outro lado, é o mediador entre pessoas que não dominam a mesma língua abstendo-se, na medida do possível, de interferir no processo comunicativo. Essas afirmações trazem o entendimento que o intérprete não substitui, a figura do professor em relação à sua atribuição essencial no processo de ensino e aprendizagem. É relevante considerar, que mesmo o professor regular de uma turma domine a língua de sinais, ele jamais poderá assumir o papel de intérprete, pois é impossível falar e sinalizar simultaneamente, uma vez que o ato de interpretar envolve processos complexos, dessa forma, os dois possuem funções distintas (QUADROS, 2004, p.29).

Outra questão essencial na Educação dos e para os Surdos é a relação existente entre professores Surdos e ouvintes com os estudantes, pois é muito importante que eles demonstrem uma atenção especial, lhes possibilitando perceber que não estão sozinhos, que pertencem a um grupo. Ressalta-se que os professores, Surdos e ouvintes, influenciam as suas escolhas futuras, contribuem para que internalizem valores importantes na sua constituição como pessoa Surda. Isso reforça a importância de que, em projetos de Educação Bilíngue, haja professores bilíngues, podendo procurar contar sempre com os professores Surdos e os demais profissionais ouvintes, desde que os últimos sejam fluentes em Libras.

Como ressaltam Lacerda e Lodi (2009) ao afirmar que os estudantes Surdos devem interagir com interlocutores usuários da Libras o mais precocemente possível, identificada como uma língua possível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de *aprendizagem* (p.12). Para além do contato, faz-se necessário que o mesmo seja utilizado em todo o ambiente sem deixar de contar sempre com profissionais ouvintes proficientes como também, de professores Surdos.

Ressalta-se, ainda, que os professores além de serem bilíngues, precisam dominar maneiras adequadas para criar estratégias de ensino, adequando suas aulas às demandas de seu grupo de estudantes, usando os recursos visuais e outras particularidades, oferecendo possibilidade dos mesmos terem acesso ao conhecimento, desenvolvendo conceitos, conhecendo teorias e autores com um ensino significativo, ou seja, permitindo que haja igualdade no processo de aprendizagem entre os Surdos e ouvintes. De acordo com Lacerda, seria excelente se o professor ministrasse as suas aulas em Libras e, então, não precisaria da presença de intérprete de Libras, oportunizando o mesmo aos estudantes Surdos que é oferecido aos ouvintes: receberem as aulas na sua primeira língua.

Diante dessa realidade, questiona-se, com apoio também no Decreto 5.626/2005, que para a educação infantil e para ensino fundamental (primeira etapa) seria melhor que as crianças surdas frequentassem classes

cuja língua de instrução fosse a Libras, para que esses alunos não precisassem da presença de Intérprete da Língua de Sinais e para que pudessem se desenvolver e construir conhecimentos diretamente em sua língua; ou seja, em condições semelhantes aquelas oferecidas aos alunos ouvintes? (LACERDA, 2015, P.84)

Contextualizando-se esta realidade, desde 2002 está sendo elaborado novos caminhos a se apontar para a formação dos professores de Surdos, isto pois, ao sancionar a Lei Federal nº 10.436/2002, chamada também de Lei de Libras, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais como língua do Surdo, sendo o seu uso previsto inclusive nas políticas educacionais. Em 2005, sai o Decreto nº 5.626 que regulamenta a lei gerando novos espaços e ampliação para as políticas linguísticas.

De acordo com o Decreto 5626/2005, a formação inicial de professores/profissionais fica sob a responsabilidade das instituições de ensino superior por meio da oferta do ensino de Libras, como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento. Contudo, essa situação, impele à reflexão sobre a falta de profissionais devidamente capacitados para atuarem na docência superior. O primeiro ato de formação apontado neste decreto, no art. 3º é:

[...] Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (BRASIL, 2005, p.2-3)

Martins (2008) argumenta que as instituições de ensino superior não se estruturaram de forma apropriada para a inclusão de disciplinas ou conteúdos referentes à temática nos diversos cursos de licenciatura (p.83). Segundo o autor outros o fazem de maneira precária, através da oferta de uma disciplina com carga horária reduzida, muitas vezes, ministrada de forma aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimento, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes que sejam relacionadas à diversidade do alunado.

Partindo se deste ponto de vista, além do que foi citado pelo autor, há outros fatores não menos importantes que diverge a inclusão ideal/adequada da disciplina de Libras na formação de professores, dentre eles:

a) não há concessão igualitária da ementa de uma instituição para outra que estabelece

diferentes focos, do tipo de formação se pretende ofertar, uns tem objetivo de oferecer conhecimento básico da língua, outro, em capacitar os egressos para atuar com a educação dos Surdos e, por fim, tem como meta instruí-los na formação bilíngue, tanto na comunicação quanto nas ações pedagógicas;

b) ausência recorrente das temáticas sobre a História da Educação dos Surdos, a identificação de aspectos linguísticos, questão da Cultura Surda e sua importância para a concretização de uma inclusão escolar cidadão dos Surdos;

c) os egressos, oriundos dos diversos cursos de formação de professores recebem os mesmos conteúdos, portanto, não estabelecendo uma diferença no ensino específico para cada curso.

Esta problemática se deve ao fato de que o texto do Decreto, que exige a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura não especificar a carga horária que deve ser alocado a este componente curricular, tão pouco o conteúdo a ser ensinado, dessa maneira, as instituições têm autonomia para tomar essas decisões. Em detrimento a essa liberdade de escolha, a decisão da maioria das IES é se ater a uma carga horária mínima, de 34 horas semestrais em sala de aula, e 34 horas de atividades extraclasse, tendo os seus conteúdos ensinados de forma simplificado que muito se assemelha ao cursos de Libras e de aperfeiçoamento que nada agrega com a formação de professor bilíngue.

Formar as pessoas bilíngues é necessário que tenha uma carga horária ampliada, pois defende-se que a Libras é uma língua, como afirma a Lei 10436/2002, com isso, necessita de uma carga horária maior para adquirir o aprendizado⁷⁸.

Assim, como toda nova profissão, a formação inicial dos profissionais para atuar na Educação dos e para os Surdos, fica na pendência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja periclitante. Portanto, o referido decreto traz à tona dois novos tipos de profissionais para atuar na educação dos e para os surdos que, apesar de já existirem no “mercado” (pertencentes, muito mais, aos movimentos surdos, do que a algum tipo de formação especializada), eram desconhecidos: o intérprete de Língua de Sinais, o instrutor de Língua de Sinais; e, outros três, que são lactentes na educação: o professor de Libras, professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

⁷⁸ Para quem é leigo acerca do aprendizado da Libras como língua, apresenta-se aqui um paralelo, comparando o ensino de Libras com o de inglês, realizados em cursos de idiomas que oferta uma carga horária determinada em cada nível, pois é impossível dominar o inglês em apenas 60 horas, o mesmo se aplica com a Libras, na qual há alguns cursos que oferecem 30 horas e afirmam que seus egressos sairiam bilíngues, e, ainda mais, sairiam como professor bilíngue para atuar em sala de aula.

Art. 14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. (BRASIL, 2005, p.3)

O decreto ainda dispõe sobre as suas formações:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no **caput**. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de: I - cursos de educação profissional; II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**. (BRASIL, 2005, p.1-3)

Na atualidade, em 2018, não há consenso entre as instituições acerca do papel do professor e instrutor de Libras, causando conflito de papel e atribuição de suas funções dentro das escolas, pois a escola não contempla o ensino de Libras na grade curricular como disciplina a ser aplicada aos estudantes, na maioria das vezes, os Surdos são contemplados na sala do AEE e/ou no curso de formação aos professores que atuam na rede de ensino pública.

Além deste, alguns professores e instrutores no ensino de Libras não se corresponde ao perfil e formação determinado pelo art. 4 e 5 deste decreto, retomado aqui acerca da figura e

da concepção que se tem acerca do professor especialista em Educação dos Surdos a partir do decreto, os mesmos passam a ser substituída pelo quadro de profissionais citados, como professor de Libras e do professor bilíngue, sendo que atualmente estes aparecem recorrente no cenário tendo inclusive um curso superior para essa formação específica conforme se vê no capítulo III do decreto nº 5626/2005:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue:

Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. (BRASIL, 2006, p.3)

A formação inicial que se refere no decreto está sendo oferecida por meio do curso de Graduação em Letras/Libras (Licenciatura e Bacharelado) em algumas Universidades Federais e Estaduais, em duas modalidades, a distância e presencial. Segundo Silva et. al (2010) são 20 pólos contemplados em 12 estados, além de oferecer nestas instituições o curso de Bacharelado para formação de tradutores Intérpretes de Libras. Ainda, há algumas instituições que estão expandindo a oferta do curso de Pedagogia Bilíngue, cita-se o DESU/INES⁷⁹ que iniciou este curso de formação em 2006 em modalidade presencial, e agora no ano de 2018, foi estendido para a modalidade de distância distribuída em 12 polos⁸⁰ que tem por finalidade formar o perfil com qualificação de formação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa), conforme conta no Projeto do Curso:

[...] este curso objetiva assegurar uma qualificada formação bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) para pedagogos surdos e não surdos, de forma a torná-los agentes brasileiros multiplicadores também em docências da modalidade de "Curso Normal" própria do Ensino Médio; Contribuir para com (re)definições e implementações de uma qualificada política de formação de professores da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino

⁷⁹ Departamento de Ensino Superior/Instituto Nacional de Educação dos Surdos.

⁸⁰ Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Instituto Federal de Goiás (IFG); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), – Universidade Federal do Ceará (UFC), – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD/MS); Universidade Federal de Lavras (UFLA/MG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Fundamental contemplada também a EJA, e do Ensino Médio para disciplinas de cunho pedagógico; Formar pedagogos competentes e comprometidos com posicionamentos éticos, que englobem pensamento crítico, reflexivo e criativo, por meio da construção de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, cujas correspondentes ações sirvam como marca de excelência e referência no país (BRASIL/INES, 2006, p.14)

A segunda instituição a implementar foi o Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia – IFG, que teve a sua primeira turma de Pedagogia Bilíngue em 2015, oferecida em modalidade presencial tendo por objetivo principal:

[...] ofertar a formação do educador bilíngue, que ao final do curso esteja apto a trabalhar com a educação de alunos surdos e ouvintes, atendendo a todos em sua primeira língua e com metodologias de ensino adequadas a ela. Sua formação compreenderá os níveis de ensino, gestão e pesquisa.
[...] concluir com o perfil de Docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Trabalho em espaços escolares e não escolares. Pesquisa. Outras áreas explicitadas pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), como coordenador pedagógico, orientador educacional, professor de técnicas e recursos audiovisuais, supervisor de ensino e/ou designer educacional (BRASIL/IFG, 2015, p.7).

Além da oferta de Pedagogia Bilíngue foi criado também o Curso Superior de Letras/Português como segunda Língua, estes se encontram raros nas universidades,⁸¹ até no momento atual são somente quatro universidades que implementaram esta formação.

Entre ele a Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN visa na criação do curso intitulado Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) criado em 2013 com o objetivo de:

[...] Formar licenciados em Letras que tenham o trabalho pedagógico como sentido da formação, numa perspectiva de ensino e aprendizagem dialético e dialógico para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais tendo a Língua Portuguesa como segunda língua, nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
[...] Concluir os egressos para atuarem na docência da educação básica, entre o 6ª e o 9ª anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos e de Língua Brasileira de Sinais, como primeira, em contextos escolares específicos e inclusivos. Poderão ainda desenvolver ações profissionais como corretores e redatores de textos, além das habilidades e competências para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (cf.: QUADROS, 2006), de

⁸¹ Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pará (UFPA) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Brasília (UnB).

acordo com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área, na contemporaneidade (BRASIL/UFRN, 2013, p.12).

A segunda, Universidade Federal de Uberlândia – UFU foi criado em 2015 com o curso intitulado em Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras tendo os seus objetivos de acordo com a LDB da Seção IV que versa sobre a Educação Superior, especificando suas finalidades como segue

[...]: i- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; ii- formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento – neste caso Linguística, Letras e Artes – e aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; iii- incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; iv- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; v- suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; vi- estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; vii-promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição

[...] O campo de atuação profissional do egresso do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras, apesar de poder envolver o âmbito de práticas diversas de linguagem, prevalece no âmbito escolar. Nesse âmbito, compete ao professor ministrar aulas de Língua Portuguesa em instituições públicas e particulares de ensino, bem como em instituições especializadas no ensino de LIBRAS, como em federações e associações de surdos. Além dessas possibilidades, é da competência do profissional, entre outras: atuar como dinamizador de programas de formação continuada; produzir materiais didáticos bilíngues (Libras Português); assessorar equipes de trabalho para atuar no desenvolvimento de material educacional bilíngue voltados às crianças surdas; analisar os recursos pedagógicos atuais e adequá-los a uma perspectiva bilíngue de educação. (BRASIL/UFU, 2013, p.07)

A Universidade Federal do Pará – UFPA com o curso intitulado de Letras - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, de acordo com a Resolução UFPA 4.661/2015 o curso tem por objetivo

[...] formar educadores competentes em Libras e em Português como segunda língua, no que diz respeito aos saberes de uso dessas línguas, dos saberes sobre essas línguas, das atitudes decorrentes dos fazeres e saberes sobre essas línguas e dos meandros socioculturais que as permeiam. O curso

capacita o egresso a atuar como docente de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem em uma perspectiva bilíngue.

[...] O profissional formado nesta graduação deve atuar como professor bilíngue, que compreende o papel da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no percurso acadêmico, profissional e social da pessoa surda, concebendo o ensino das duas línguas em uma abordagem comunicacional, com o aprendiz devendo cumprir tarefas linguageiras e sociais por meio da língua-alvo. [...] pode desenvolver atividades ligadas à docência de Libras em escolas e universidades, da rede pública e privada de ensino; centros de idiomas ou de cursos profissionalizantes; empresas públicas e privadas; e pode atuar como professor de Língua Portuguesa para surdos (BRASIL/UFPA, 2015, p.14).

A última, até o presente momento, a implementar o curso foi a Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2016 com o curso intitulado em Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua/LSB-PSL com o objetivo de

[...] fornecer melhores condições de letramento a estudantes surdos ou com deficiência auditiva instaura se num processo de política linguística por compreender que a implantação de uma língua em sociedades com diversidade linguística deve ser gerenciada de acordo com as condições sociais, políticas e econômicas da comunidade receptora. Essa percepção remete a um ponto de vista de autocrítica, no sentido de creditar à formulação conjunta de programas específicos para usuários distintos a confiança de que conhecer o perfil da comunidade, é, antes de tudo, respeitar as diferenças. Na condição de a UnB ter como ponto de partida a diversidade linguística como fonte desse novo curso, fica evidente que a responsabilidade do curso de Letras encontra respaldo na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, que oficializa, no Título II, Capítulo III, Art. 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Além disso, legisla que a alfabetização deixa de ser pré-requisito para o voto e estabelece a obrigatoriedade do ensino fundamental em língua portuguesa, ressaltando o ensino de outras línguas. Por sua vez, ao considerar que a Língua Portuguesa é parte maior da diversidade linguística brasileira, o LIP cria as melhores condições de harmonização entre as línguas do território nacional, ao acentuar o princípio da não-assimilação entre falantes de diferentes línguas no contato com o português. [...] O curso focaliza nos surdos que pretendem seguir formação superior, mas que, por força de lei, o sistema universal de oferta de vagas atende a não surdos para atuar com a educação bilíngue no ensino fundamental da rede pública e privada de ensino. (BRASIL/UnB, 2016, p.11)

Observa-se que todos os cursos apresentados acima, além de intitular nomes diferentes aos cursos, também apresenta perfis de formações distintas, o mesmo foi reforçada por Tavares; Carvalho (2010) em seu estudo⁸² identificando que não existe, ainda, um perfil de

⁸² Para conhecer melhor a pesquisa segue a referência da obra para consulta e leitura:

formação e público definido para o curso superior de Letras/Libras; Letras/Português como segunda língua e Pedagogia Bilíngue em algumas universidades. O próprio decreto que determina esse perfil traz exigências amplas e, às vezes, contraditórias à LDB, quando permite que na falta de uma determinada formação com o perfil adequado, poderá ser substituído por outra que melhor atenda a necessidade, o que desencadeia a Educação dos Surdos, o preenchimento com quadros de professores com pouca e/ou quase nulas de formação específica para atuar nesta modalidade educacional.

No entanto, percebe-se que o mesmo decreto demonstra a preocupação do governo em, além de garantir a formação dos profissionais para atuar na Educação dos e para os Surdos, ações no sentido da sua institucionalização, quando se trata do seu papel no que tange ao apoio destes estudantes Surdos. Isso determina que o poder público deve buscar os mecanismos legais demonstrando que reconhece a Libras como Língua natural do Surdo, sancionado a Lei 10.436/2002 que em seu art. 4º determina que:

[...] O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002, p.1).

É nesse aspecto que se concentra o problema considerado, por nós, como mais complexo. Por imposição dessa política de inclusão, o sistema educacional federal, estadual, Distrito Federal e do municipal se vê obrigado a garantir a inclusão do ensino de Libras como parte integrante dos cursos de Licenciatura em que a disciplina de Libras, sendo ofertada em regime de cunho obrigatório e não mais como optativa. Porém, pouco se vê quanto a implementação da formação continuada de Libras aos profissionais em instituições de esfera estadual e municipal que acontece de forma esporádica, ora se oferta em curso de capacitação e/ou em um seminário, desconsiderando o seu aspecto linguístico, ou seja não se aprende uma língua de forma esporádica e superficial como foi discutida acima.

Em discordância com todos esses aportes conquistados pelos movimentos sociais da comunidade Surda, em 2008, foi implementado a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva quando aponta como principal objetivo:

TAVARES, Ilda Maria S; CARVALHO, Tereza S. Santos de. Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de Libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto.

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.3)

A política é clara na definição de quem são os estudantes público da educação especial e classifica os estudantes Surdos como “alunos com deficiência”. Claramente essa postura apresentada na política, contrária a da comunidade Surda que os/se afirmam como sujeitos com uma língua diferente, com direito a uma política linguística que reconheça e valorize a sua diferença cultural, ainda, tal atitude, desconsidera as reivindicações históricas deste grupo socialmente organizado no tocante a demarcação nas políticas educacionais dessa diferença⁸³.

O documento também assinala para algumas ações de formação em Libras destinadas às pessoas Surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p 17).

⁸³ Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

Esse novo programa do MEC também é divulgado para que os municípios formem professores em um curso de capacitação organizados pelas instituições credenciadas através do sistema de Educação a Distância, ora com carga horária presencial e ora trabalhos não presenciais.

O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008): “Formação Continuada a Distância de professores para o atendimento educacional especializado”. Essa formação é voltada para o atendimento especializado para todas as deficiências. Ressaltando aqui o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português como segunda língua. Também há uma referência ao instrutor Surdo e ao intérprete educacional.

Em se tratando da oferta do AEE, é necessário que o mesmo atenda às necessidades de “todos” e quaisquer estudantes, nessa escola, as ações enfatizam uma postura não só dos educadores, mas de todo o sistema educacional. Uma instituição educacional com orientação inclusiva é aquela que se preocupa com a modificação da estrutura, do funcionamento e dar respostas educativas a todas as diferenças individuais, inclusive às associadas a alguma deficiência.

Partindo desse pressuposto, cabem algumas perguntas: Como o AEE trabalha com a política linguística dos estudantes Surdos? O governo oferece cursos de formação continuada específica sobre Surdos aos profissionais do AEE? Quando oferece, como acontecem esses cursos se são ampliados a todas as demandas? O MEC desenvolve materiais, livros, entre outros adaptados em Libras para facilitar o ensino aprendizagem dos estudantes Surdos? Como a escola garante o direito de seus alunos a Libras e a aprendizagem da Língua Portuguesa mediante as recomendações dos documentos oficiais? A carga horária distribuídas é eficaz para o desenvolvimento de ensino aprendizagem dos estudantes Surdos?

Percebe se que existe uma situação claramente conflituosa, uma vez que, tudo que a política atual vem transformando em Atendimento Educacional Especializado, sempre foi, na realidade, a reivindicação da comunidade Surda de que a Libras fizesse parte da escola, porém, não em momentos criados pelo AEE, mas no dia a dia, como apontado no decreto quando menciona as classes bilíngues como possibilidades de que os estudantes Surdos aprendam os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005, p.4)

O programa do AEE acaba criando uma prática transcendente de não funcionamento da própria sala de aula regular, já que o programa dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor com pouca ou nenhuma capacitação para atuar com esse estudante Surdo, e, muito menos, com domínio da Libras. Neste ponto, se reforça a percepção de que o estudante Surdo continua sendo excluído de todo o processo educativo dentro da política educacional.

Retoma-se aqui, a percepção de que é recomendado às pessoas Surdas que optassem pela forma de seu ensino conforme sua preferência, conforme explicita no Decreto 5626 de 22/12/2005, que regulamenta a Lei 10436/2002, em seu capítulo VI, art. 22, no qual determina que se organize, para a inclusão escolar para estes estudantes:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes de diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p.11)

É necessário destacar que, as escolas e/ou classes bilíngues, como apresentadas no Decreto, podem ser destinados tanto as pessoas Surdas quanto aos ouvintes, pois não há nenhum impedimento para ambos em se optarem por estudar em uma classe e/ou escola bilíngue, o que não caracteriza como espaço de ensino exclusivo dos Surdos, como expressa o Decreto, ao esclarecer que a classe e ou escolas bilíngue são “aquelas em que a Libras e a

modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam língua de instrução utilizada no desenvolvimento de todo o processo educativo”.

Com isso, Almeida (2000, p.3) acredita que

[...] Surdos e ouvintes têm línguas diferentes, mas podem viver numa única comunidade, **inclusive em uma instituição escolar**, desde que haja um esforço mútuo de aproximação pelo conhecimento das duas línguas, tanto por ouvintes como por surdos. Além disso os surdos buscam um grupo **tanto surdos quanto ouvintes** onde possam se sentir à vontade, onde se utilize a mesma língua, a língua de sinais. (Grifo da pesquisadora)

Desconsiderando todo o processo político das lutas e conquistas realizadas, o Ministério da Educação (MEC), com vistas a contemplar a qualificação de profissionais para o atendimento da surdez, mais uma vez reforçando sua perspectiva pautada na deficiência e com traços clínicos terapêuticos, à medida que busca normalizar e naturalizar práticas que pouco evidenciam as diferenças, disponibilizou a formação de profissionais para o AEE com os cursos de formação continuada presenciais e à distância e a criação das salas de Recurso Multifuncionais equipadas com materiais em Libras para o AEE.

Neste movimento, houve também a abertura de Centros de Formação de Profissionais de Educação e de atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) responsáveis pela capacitação de profissionais da educação, apoio na instrumentalização de materiais pedagógicos e grupos de convivência. Paralelo a este arsenal, o Instituto de Educação de Surdos (INES) continua sendo uma instituição avaliada como referência nacional que realiza cursos de formação, produção de conhecimentos na área, encontros, fóruns e orientação às famílias.

Contudo, apesar de alguns avanços nas políticas públicas com o decreto 5.626/2005, diversos autores, tais como, Silva et. al (2010); Oliveira (2008); Machado, (2010) e Lacerda (2013, 2015) discutem a falta de profissionais com formação no ensino de/em Libras para o trabalho com o estudante Surdo.

4.2.2 Formação no Ensino de português como Segunda Língua

As discussões acerca do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa têm sido cada vez mais profícuas entre pesquisadores, pois há a necessidade de uma melhor compreensão sobre esse processo de ensino. A partir deste, se apresenta como ponto de partida a reflexão de Geraldí (2001), o qual argumenta que para ensinar a língua portuguesa, necessariamente, se precisa: “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de Língua Portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (GERALDI,

2001, p. 39). O mesmo autor evidencia que, na maioria das vezes, os professores dessa disciplina não levam em conta questões primordiais como “Para que ensinamos? O que ensinamos? Por que as crianças aprendem o que aprendem?” (GERALDI, 1993, p. 40).

No entanto, estes questionamentos, são ainda mais crescentes e agravantes ao se reportar ao ensino dos estudantes Surdos, pois, estes tem a Língua Portuguesa como segunda língua, ressaltando-se que este tema, apesar de parecer recorrente no cenário do ensino de línguas, na área específica da educação de Surdos é considerado bastante recente GRANNIER (2001, 2002); FERNANDES (2003); FERREIRA (2003); QUADROS (2006,2008); LODI (2009); LIMA (2011); PEREIRA (2015) necessitando de mais estudos e discussões.

Com efeito, para principiar-se as reflexões acerca da formação dos professores e estudantes Surdos no ensino de Língua portuguesa como segunda língua recorrer-se-á, inicialmente, aos estudos conceituais de Figueiredo (2001), que afirma que “a literatura sobre o ensino de línguas aponta que o termo segunda língua (L2) é usado para se referir à língua que não é a nativa de uma comunidade, e que é aprendida pelo contato com pessoas que falam/escrevem aquela língua” (FIGUEIREDO, 2001, p.17).

Define-se, então, aquisição de segunda língua (L2) como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua primeira, dentro e/ou fora de sala de aula (FIGUEIREDO, 2001). Portanto, neste caso, a Língua Portuguesa é considerada a segunda língua da comunidade surda, haja vista que a Libras, foi reconhecida oficialmente por meio da Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, como o meio legal de comunicação e expressão da comunidade Surda brasileira, entretanto, tem se a Libras como primeira língua e português como segunda língua.

Com a aprovação da referida Lei, vêm se implementando políticas linguísticas voltadas as pessoas Surdas usuárias da Libras, dentre as quais se encontram aquelas destinadas à implementação da Educação Bilíngue, proposta na qual se reconhece a Libras como primeira língua dos surdos brasileiros, além de admitir e que tenham direito de ter acesso ao ensino de português como segunda língua (PL2) na modalidade escrita.

O acesso à educação com ensino de Libras e português como segunda língua é um direito do Surdo, garantido por lei, como outorga o Decreto 5.626/2005, desde a educação infantil, é obrigatório o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes Surdos, tal como previsto no art.14, parágrafo 1º, inciso II.

Para os alunos Surdos, é importante que mergulhe no conhecimento aprofundado da primeira língua oficial do País, o Português, que é usada pela sociedade em geral, com o intuito de reduzir as barreiras e facilitando a

comunicação com os ouvintes, tanto na escrita, quanto na leitura (BRASIL, 2005, p.3).

É importante frisar que, na perspectiva da educação Bilíngue, o Português é segunda língua (L2) como foi determinado pela Lei 10436/2002 que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. O acesso à educação, contudo, é um direito do Surdo, garantido por lei, como outorga o Decreto 5626/2005. No entanto, desde a educação infantil, é obrigatório o ensino da Libras e, também, da Língua Portuguesa em modalidade escrita para alunos Surdos, tal como previsto no art.14, parágrafo 1º, inciso II.

Finda-se que é essencial para os estudantes Surdos mergulharem no conhecimento e domínio aprofundado acerca da língua oficial do País, a Língua Portuguesa, que é usada pela sociedade em geral, com o intuito de reduzir as barreiras e facilitando a comunicação com os ouvintes, tanto na escrita, quanto na leitura. O que não deixa de ser uma ditadura ouvintista!

Dessa forma, o professor precisa utilizar materiais e metodologias específicas, que atendam às necessidades educacionais e linguísticas de seus estudantes Surdos. Ao lecionar a primeira e a segunda língua para o Surdo, o professor precisa se preocupar com os métodos de ensino, buscando uma melhor e maior qualidade de ensino, bem como, maior desenvolvimento na sua aprendizagem.

A educação bilíngue se apresenta em diferentes contextos para as pessoas surdas, dependendo das ações de cada município e de cada Estado brasileiro. Em alguns Estados, nas escolas bilíngues para Surdos, a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua. Quadros e Schmiedt (2006, p.19) observam que, dependendo do Estado, a Libras é utilizada como uma

[...] língua de instrução e o Português é ensinado como segunda língua na sala de aula das turmas das séries iniciais do ensino fundamental. Nas demais séries, há a Língua de instrução, mas há a presença de intérpretes de Língua de Sinais nas salas de aula e o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua para os Surdos, realiza-se na sala de recursos.

Independente da forma de se aprender é ser importante e necessário que os estudantes Surdos conheçam a Língua Portuguesa mais profundamente. Ao professor dessa disciplina, em contrapartida, cabe a tarefa de conhecer mais sobre a cultura Surda, como também, em reconhecer a importância desse ensino, explorando diversas literaturas e outras formas que auxiliem, de forma mais efetiva, o desenvolvimento de seu estudante, sem perder de vista a sua especificidade linguística na qual tem se a Libras como a sua primeira língua.

No entanto, o acesso desse grupo ao ensino de português ainda é escasso e enfrenta inúmeros desafios, entre eles, a falta de formação de professores para atuar no ensino. Soma-se a isto a escassez de metodologias, de recursos de materiais, de maneira que os poucos existentes são insuficientes, situações estas, que tornam mais complexos o processo de inclusão educacional deste grupo de estudantes (SILVA, 2008).

Outro fator que se faz presente, ao observar na Educação dos Surdos, é que as metodologias e os conteúdos de ensino de Língua Portuguesa utilizadas com os estudantes Surdos e ouvintes são basicamente iguais, na qual os primeiros são constantemente submetidos ao mesmo ensino, inexistente do português, que deve ser ensinado em Libras, o que não ocorre na sala de aula, restringindo o seu processo de ensino aprendido desta língua.

Para que os estudantes Surdos adquiram o aprendizado em língua portuguesa, o mesmo deve ser trabalhado pelo professor, a partir do uso da Libras estimulando a sua autonomia, promovendo ao mesmo tempo capacidade cognitiva e sua integração social conforme realça Gomes (2013, p.6), que a escola deve propiciar a aquisição da Libras pelos estudantes para que, com base nela, constituam seu conhecimento de Língua Portuguesa oportunizando os professores a se interagir com eles.

Mediante a propiciação questiona-se a sua aplicação na prática, tais como, será possível, esta interação se o professor não está instrumentalizado para esta atuação? Ao contrário, se o professor tem este reconhecimento, os estudantes Surdos vão encontrar no professor ouvinte uma identificação, vão perceber que ele tem respeito pela sua cultura e língua, e, portanto, ele passa a ser modelo. Se esta empatia não acontece a relação fica prejudicada. E, também, o trabalho do professor fica impossível porque como ele vai trabalhar as informações necessárias se não domina a língua de seus alunos?

Diante deste, se reforça a necessidade da efetivação de uma política pública de formação a ser ofertada por parte do Estado, porém, antes de se discutir sobre a formação dos professores no ensino de português para surdos, estabelecer-se-á uma interlocução sobre o ensino de Português como segunda língua, para, em seguida, refletir sobre as especificidades do professor de ensino de português para Surdos.

Grannier (2001) discute as perspectivas de formação de professores de Português como segunda língua e as competências desse profissional. Nas palavras da autora, o professor de português como segunda língua, passa a ser um profissional com duas características fundamentais,

[...] é (1) um especialista e é (2) uma pessoa com sensibilidade para diversas variáveis. Como especialista, ele é conhecedor de três áreas essenciais: (a) a língua portuguesa, (b) o processo de aquisição de uma L2 e (c) as abordagens de ensino/aprendizagem de L2. Como pessoa, ele desenvolve sensibilidade para (a) identificar diferentes situações de ensino e diferentes tipos de aprendizes com os quais interage, (b) elaborar materiais didáticos e (c) superar diferenças. (GRANNIER, 2001, p.6)

Primeiramente, observa-se nessa citação e nos artigos de Grannier (2001) sobre a formação de professores de Português como segunda língua, acerca da importância de que esse professor seja um especialista, graduado em Letras, com uma matriz curricular que contemple desde a formação teórica, por exemplo, sobre o processo de aquisição de L2, até a elaboração de materiais didáticos conforme as necessidades dos aprendizes. Considerando tais aspectos, é preciso também que o professor de português para Surdos conheça as especificidades desses aprendizes no processo de aquisição do português como, por exemplo, a relação intensamente visual com a língua escrita, o que incide nas metodologias de ensino para esse grupo.

No entanto, faz-se a ressalva acerca da formação do professor com a autora Lacerda (2006) ao determinar que o professor tem que ser bilíngue fluente em Libras e Língua Portuguesa para atuar com os estudantes Surdos.

é possível inserir a criança surda em uma sala de aula com crianças ouvintes. Para isso será necessário que haja um professor bilíngue que, junto com o professor regente, auxilie na educação dos surdos, tendo em vista que estes são visuais e precisam de métodos e recursos que atendam a essa necessidade, para uma educação abrangente (p.46).

Pois, nem sempre os profissionais que atuam nas escolas de Surdos estão qualificados para identificarem as necessidades específicas da Comunidade Surda. Conhecer a cultura Surda, Língua de Sinais e a história do mundo surdo, muitas vezes, não é parte dos conhecimentos dos profissionais da Educação que interagem com a Comunidade Surda.

Partindo se deste, reforça-se a carência de formação de professores no ensino superior que não tem a intenção de formar os para o ensino bilíngue e inclusivista, independente de que curso que for cursar, atentando-se numa citação encontrada nos estudos de QUADROS (2008), no que tange sobre os aspectos importantes do profissional, que trabalha com os estudantes Surdos e às características de um professor de escola bilíngue para Surdos descrita pelo Davies (1994) descreve três aspectos básicos:

a) o professor deve ter habilidade para levar cada criança a identificar se como um adulto bilíngue;

- b) o professor deve conhecer profundamente as duas línguas, ou seja, deve conhecer aspectos das línguas requeridos para o ensino da escrita, além de ter bom desempenho comunicativo;
- c) o professor deve respeitar as duas línguas – reconhecendo o estatuto linguístico comum a elas e atentando às diferentes funções que cada língua apresenta para criança. (DAVIES, 1994 *apud* QUADROS, 2008, p.33)

Portanto, no que se refere a formação dos professores para a educação dos e para os Surdos, numa perspectiva de ensino bilíngue é interessante que tenham um perfil, ao menos próximo, do que recomendam os autores que apresentamos anteriormente. Na sua prática docente com Surdos, o professor não pode “ligar o piloto automático” e esquecer o estudante no seu cantinho, alegando não saber como proceder. Mais do que o ouvinte, o Surdo oferece uma enorme possibilidade de reflexão e de pesquisa por parte do professor, podendo fazer com que ele repense também a sua prática pedagógica nesse cenário de aprendizagem.

Conforme afirma Pimenta (1999, p.16), um dos novos caminhos para a formação docente aponta para a “[...] discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência [...]”. Para ela, apenas adquirir conhecimentos e habilidades técnico mecânico não basta para exercer a atividade docente. Ao contrário, a licenciatura precisa ser capaz de desenvolver nos egressos:

[...] conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p.18).

Dessa forma, Pimenta (1999) entende que alguns dos passos a serem seguidos na formação do professor é mobilizar os saberes da docência: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses passos poderiam mediar o processo de construção de identidade do professor. Partindo-se deste ponto entende-se que todos os cursos de licenciatura que tem por objeto formar os futuros professores precisam redirecionar os currículos do curso de forma que atendam esta formação bilíngue, pelo fato de sua atuação estar situada numa sociedade de cultura e identidade plurilíngue.

Portanto, é imprescindível que tais professores contem com uma formação inicial adequada e suficiente, com conhecimento tanto da cultura como da hegemonia e competência nas duas línguas, ao menos em sua forma oral e escrita, podendo orientar os processos de aprendizagem nas duas línguas, com base em situações sociolinguísticas e culturais relativamente complexas dos estudantes e de seus ambientes sociais.

Como já destacado no decorrer desta pesquisa, sem prejuízo de sua especificidade, entende-se que o professor que atua em contexto de ensino bilíngue deve ter sua formação, em muitos aspectos, semelhante à do professor de ensino de línguas estrangeiras.

Para Almeida Filho (2010), o professor de Língua Estrangeira em formação precisa desenvolver as concepções de linguagem, de ensino e aprendizagem de línguas, elementos que constituem a matéria-prima das competências desse professor. O futuro professor precisa ter também uma sólida bagagem teórica, fundamentada pelas leituras de textos relacionados à sua profissão (concepção de métodos, abordagens, técnicas, estratégias de ensino, e outros). Além disso, esse professor também precisa estar calçado de outros conhecimentos, como o do conteúdo, a didática envolvendo, respectivamente, conhecimentos teóricos e conceituais, levando-o a refletir sobre o saber como, o saber para quê e o saber para quem ensinar.

Pode-se concluir que essas três questões também perpassam o exercício da prática pedagógica no ensino de português como segunda língua para Surdos (FERNANDES, 2003). É comum se deparar com professores, quando se ingressam na educação dos Surdos angustiados, buscando metodologias que sejam significativas nesse processo de ensino e que tornem a sua prática eficiente (VIEIRA-MACHADO, 2012). No caso de português como segunda língua, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias que contemplem os anseios tanto do professor, quanto dos estudantes Surdos.

Partindo-se desta questão acerca do perfil e a formação de professor para o ensino de português como segunda língua, o mesmo é destacado na legislação, por meio do decreto nº 5626/2005, capítulo III:

[...] Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia. (BRASIL, 2005, p.3)

Embora considere-se válido o estabelecimento desta política nacional de formação de professores para a educação dos Surdos, com a criação de cursos específicos para atuar com a Educação dos e para os Surdos, em cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras e Letras/Língua Portuguesa como segunda língua, ressalta-se que estes cursos vieram para atender a demanda a fim de complementar “dito como uma formação extra e inédita”, mas inviabiliza o papel das instituições de ensino superior na formação de professor conforme é determinado por meio do Parecer CNE/CP 9/2001⁸⁴, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores que apresenta princípios orientadores para a formação de professores, assentados em três conceitos básicos:

- a) competência como um conceito nuclear na formação, vista como a capacidade do docente em mobilizar conhecimentos para a realização de um efetivo aprendizado de parte do aluno;
- b) coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;
- c) a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor. (PALMA FILHO, 2004, p.155)

Palma Filho (2004) observa que o conceito de competência que aparece nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores guarda semelhança com o que registra as recentes publicações do campo de educação, sobretudo com os estudos de Perrenoud (1999).

O segundo princípio, com o que concorda Palma Filho (2004, p.156), pressupõe que a formação do professor

[...] tem duas peculiaridades muito especiais: ele aprende a profissão no lugar similar aquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência entre o que se faz na formação e o que ele se espera como profissional.

Portanto, ao invés das IES reestruturar o PPP dos cursos de licenciaturas para uma formação bilíngue, acabam por criar cursos a parte. Tal realidade induz a novas questões acerca do papel das instituições sobre os demais cursos de licenciaturas: Quais as competências que serão promovidas ao professor que atuará na educação bilíngue? Estes profissionais serão bilíngues somente com a disciplina de Libras na grade de seus cursos?

⁸⁴ A Resolução CNE/CP 9/2001 é vigente na promulgação da LDB 9.394/96, dentro das diretrizes curriculares do curso de Pedagogia,

Essas e outras questões vêm permeando os debates envolvendo formação que as IES promovem aos professores atualmente, que ocorre em dois perfis: professor bilíngue e professor não bilíngue.

Tal situação torna-se ainda mais complexa tendo em vista a formação dos professores que atuam no AEE, já que, de acordo com o Art. 12 da Resolução nº 4 do Ministério da Educação⁸⁵, de 2 de outubro de 2009, para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Desta maneira, tais profissionais geralmente recebem uma formação mais geral e têm como atribuições o atendimento a estudantes com diferentes deficiências, conforme explicitado no tópico V da Nota Técnica nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE. Dito de outro modo, esse professor terá que atender os estudantes com algum tipo de deficiência, tais como a deficiência mental, visual, etc., não tendo formação em Letras/Linguística para o ensino de português como segunda língua (L2) dentro de seus cursos de formação de ensino superior.

O aprendizado e o conhecimento da Língua Portuguesa é essencial para os estudantes Surdos que almejam maior conhecimento, pois a estrutura do Português os ajuda a repensar os processos de escrita e leitura. Esse, contudo, não é o único elemento a ser considerado nesta reflexão, sendo necessário analisar o que essa relação entre as duas línguas implica como observa Quadros & Schimiedt (2006, p. 24)

[...] o ensino do Português pressupõe a aquisição da Língua de Sinais Brasileira – “a” língua da criança Surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimento 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.

O conhecimento e a aplicação desses conceitos e particularidades linguísticas na educação é importante para que o estudante Surdo se torne bilíngue pelo fato dos mesmos se residirem em um país que tem a Língua Portuguesa como a sua língua oficial, porém sem deixar de tem o seu direito linguístico – a Libras assegurado. Além deste, não se pode deixar de destacar que o aprendizado e o desenvolvimento aconteçam da maneira mais eficiente quando a Língua de Sinais é utilizada como a língua de instrução.

⁸⁵ A Resolução nº 04 de 2 de outubro de 2009 “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.” (BRASIL, 2009).

A língua de sinais deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente retardado e prejudicado, com todos os problemas ligados à capacidade de “proposicionar” [...] no caso dos profundamente surdos, isso só pode ser feito por meio da língua de sinais. Portanto, a surdez deve ser diagnosticada o mais cedo possível. As crianças surdas precisam ser postas em contato primeiro com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores ou outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida, e ela pode ser fluente aos três anos de idade, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala. Não há indícios de que o uso de uma língua de sinais iniba a aquisição da fala. De fato, provavelmente, ocorre o inverso (SACKS, 1998, p. 44).

Esta afirmação foi também comprovada por Lima (2011) no resultado da sua pesquisa⁸⁶ sobre a aquisição da Libras e do Português como segunda língua para os Surdos, no fim foi verificado que

[...] o domínio de uma língua de sinais é fundamental para o processo de aprendizagem da escrita como segunda língua pelos surdos. Também verifica se que a falta de domínio de uma língua de sinais compromete o processo de habilidades cognitivas, semânticas e pragmáticas que auxiliarão na aprendizagem de outra(s) língua(s).

[...] Assim observamos que a escrita do surdo reflete os conhecimentos dele em relação a uma língua de sinais; apresentando características normais do aprendizado de uma segunda língua (LIMA, 2011, p.149).

Essa é uma conquista importante na valorização da língua natural dos Surdos. Alguns professores acreditam que estão ensinando Português para os seus estudantes Surdos, porém, por falta de métodos apropriados e capacitação satisfatórios, estes acabam não obtendo um bom aproveitamento na escola regular.

Para que o ensino de Português aos estudantes Surdos aconteça, é imprescindível que os professores envolvidos diretamente no processo compreendam como acontece a aquisição da língua portuguesa escrita para estas pessoas, e, em que momentos destinados à reflexão, sobre essas questões envolvam toda a comunidade escolar, a garantia de apoio especializado e da interação desse profissional com os outros professores, para que aconteça uma adequação do currículo e a apreensão de técnicas e recursos específicos para aprendizagem dos Surdos em salas de aulas.

⁸⁶ Para conhecer melhor a pesquisa segue a referência da obra para consulta e leitura: LIMA, Marisa Dias. Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos. 2011. 145 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2011.

Além destas adequações apontadas, segundo Santiago e Pereira (2015) é fundamental que o professor

[...] antes de escolher sua metodologia de ensino, leve em consideração as particularidades de causa, momento, condição e identidade do surdo, pois essas peculiaridades de complexa abrangência influenciam de modo diferente a maneira dele lidar com o mundo à sua volta. Portanto, não é possível tratar os diferentes sujeitos surdos a partir das mesmas práticas metodológicas. Neste contexto, o olhar do professor/a para a diferença surda permite a elaboração de estratégias de ensino e metodologias que sejam específicas para os estudantes surdos (p.52).

Reforça-se que o uso e o ensino destas duas línguas são relevantes para as pessoas Surdas, sendo assim as duas precisam ser ensinadas em um mesmo espaço, mas qual delas deveria ensinar primeiro? Qual processo é mais adequado para ensinar com eficácia? Essas perguntas serão respondidas ao longo do texto em forma de análise para melhor sanar as dúvidas levantadas.

Um dos grupos, o GT LIV – Comunidades de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da língua portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais. Assume, assim, a tarefa de instaurar o bilinguismo, nas comunidades de usuários de LIBRAS, entendendo que bilinguismo é um processo de médio a longo prazo. Não passa despercebido ao GT que é preciso dotar os falantes do português do conhecimento de LIBRAS. Esse conhecimento servirá para sensibilizar os que venham a ensinar português como segunda língua a falantes da LIBRAS de que a aquisição de uma língua natural se processa de acordo com métodos próprios, em função da natureza das línguas envolvidas (BRASIL/MEC, 2004, p. 33)

A partir deste fragmento nota-se que a primeira língua a ser ensinada às pessoas Surdas é a Libras, pois a partir dela eles terão condições de adquirir o aprendizado eficiente da segunda língua que é a Língua Portuguesa.

A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdo (BRASIL/MEC, 2004, p. 47).

Diante a vários estudos e pesquisas, tais como: Finau (1996), Quadros (2004), Pizzio (2011), Lima (2011), se evidenciam, sem alguma dúvida, que a língua materna das pessoas Surdas é a Libras, sendo assim os profissionais que ensinam essa língua devem receber condições de formação e recursos para a realização de trabalhos adequados, pois esse grupo

social depende de bons profissionais para receberem um ensino que promovam a aprendizagem de qualidade, que possa integrá-lo de forma plena na sociedade, esse é o direito que possuem e devem ser respeitado e incentivado.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras e a Língua Portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo (QUADROS, 2006, p.7).

Sendo assim, a educação dos e para os Surdos precisa ser realizada em Libras, voluntariamente os ambientes em que esse procedimento aconteça. Assim, é indispensável o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e metodologias específicos no atendimento às necessidades educacionais do Surdo. Nesse processo, compete analisar que os Surdos estão inseridos na cultura nacional, o que sugere que o ensino da língua portuguesa deve conter temas que colaborem para a afirmação e aumento das referências culturais que os qualificam como cidadãos brasileiros.

O português ainda é a língua significada por meio da escrita nos espaços educacionais que se apresentam a criança surda. A sua aquisição dependerá de sua representação enquanto língua com funções relacionadas ao acesso às informações e comunicação entre seus pares por meio da escrita. Entre os surdos fluentes em português, o uso da escrita faz parte do seu cotidiano por meio de diferentes tipos de produção textual, em especial, destaca-se a comunicação através do celular, de chats e e-mails (QUADROS, 2006, p. 23).

Para a autora a aprendizagem da língua portuguesa pela pessoa Surda vai ter como impulso suas necessidades cotidianas, pois, como é citado, o português é o idioma escrito para ela e, para ter acesso aos itens de informação e comunicação, a mesma terá que apresentar certo domínio da segunda língua. Sendo assim, mesmo que, de forma inconsciente, ao usar os meios de comunicação e tecnologia ela estará aprendendo.

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem do português. A idéia 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 (QUADROS, 2006, p. 24).

Para Quadros (2006) o ensino e a aprendizagem de Libras e da Língua Portuguesa não podem ocorrer separadamente, pelo contrário, o ensino de ambas, deve ser feito de forma paralela, de modo que, um complemente o outro, e, possam fazer com que a criança Surda estabeleça relação entre as duas. Fica claro que a primeira língua, ou seja, a língua materna é a Libras e, que para se aprender português, ela é indispensável como base para reconhecimento, mas é possível, em certo ponto, estabelecer uma ligação entre elas.

Os alunos são dependentes das habilidades da sua primeira língua, particularmente, daquelas relacionadas ao letramento na primeira língua. Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS, 2006, p. 24).

Com base na fala da autora pode se concluir que a língua portuguesa, também terá que ser apresentada ao sujeito Surdo em forma de alfabetização, pois ele passará pelo mesmo processo de alfabetização que passou para adquirir a primeira língua, sendo assim, a língua portuguesa só terá significado pela escrita, pois em sua língua materna seu código de escrita é visual, ou seja, existe a representação escrita da língua de sinais, mas ela é um sistema não alfabético que representa as unidades espaciais-visuais dessa língua por meio de imagens e expressões visuais.

É perceptível que o trabalho de ensinar Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita a estudantes Surdos não é fácil e que requer muita dedicação e criatividade do professor, sendo assim, ensinar um idioma escrito para quem desconhece a oralidade é um desafio para os educadores em suas salas. Nota-se que os principais problemas não derivam da surdez, mas da carência de materiais de ensino que supra a ausência da Língua Portuguesa falada por parte dos estudantes Surdos.

Portanto, ao ensinar português aos estudantes Surdos, o professor precisará estar atento a necessidade urgente de contemplar a sua singularidade linguística e buscar meios para que a suas diferenças sejam atendidas, adotando e desenvolvendo nas *práxis* pedagógicas formas de avaliação adequada, uso de recursos variados, com aparato visual contextualizado,

e a abertura de espaços para a produção dialógica em Língua de Sinais. Porém a realidade se encontra em direção contrária, o mesmo como observa Felipe (1997⁸⁷, p.41):

[...] o ensino da língua portuguesa para crianças surdas, principalmente em escolas regulares, não tem considerado este fato e as crianças surdas, inseridas em classes de crianças ouvintes recebem o mesmo tipo de atividade como se já tivessem adquirido esta língua naturalmente e tivessem o mesmo desempenho das ouvintes.

Enfatiza-se que atualmente, em 2018, muitos desses estudantes comunicam-se por meio da Libras, uma língua visual espacial, que tem estrutura própria e que é a base de sua identidade.

No que diz respeito ao aprendiz-surdo, a situação em que se encontra possui características especiais: o português é para eles uma segunda língua, pois a língua de sinais é a sua primeira língua, só que o processo não é o de aquisição natural por meio da construção de diálogos espontâneos, mas o de aprendizagem formal na escola. O modo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa será, então, o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos (BRASIL/MEC, 2004, p.115)

Reforça-se que não basta ter competência linguística somente para ensinar uma língua estrangeira ou uma segunda língua, neste caso, o português para estudantes Surdos. O professor precisa ser preparado para, além de lecionar “a” língua e “na” língua, ser um pesquisador de sua prática pedagógica. Idealmente, esse professor precisa ser capacitado a investigar também as questões sociais e psicológicas que envolvem sua prática.

Logo, é preciso se ter clareza de que a Língua Portuguesa é uma segunda língua. Portanto, para as pessoas surdas, é necessário ter essa premissa em mente para poder conseguir realizar um trabalho apropriado de alfabetização com este público. A fala oralizada é um limite para esses estudantes, a Libras é a língua que proporcionará uma base para que os mesmos possam aprender a ler e a escrever em português e/ou em qualquer outro idioma, sendo assim, trata-se de um procedimento bilíngue para aquisição das duas línguas que terão como finalidade sua inserção completa como cidadão.

As questões apontadas na aquisição de português escrito por surdos vêm expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, o que desmistifica visões alarmistas, por outro lado, são inegáveis as especificidades da situação de aquisição da (modalidade escrita da) língua

⁸⁷ Embora a pesquisa de Felipe tenha ocorrido em 1997, a mais de 20 anos atrás, considera-se que essa realidade não se modificou substancialmente.

oral pelo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

Nesse sentido, um procedimento essencial é que a escola faça o diagnóstico das necessidades educacionais do aluno surdo, a fim de orientar suas ações. Ao mesmo tempo, é necessário desenvolver um amplo intercâmbio de informações e experiências entre profissionais e interessados nessa questão, incluindo-se primordialmente a própria comunidade surda e sua família, a fim de ampliar o conhecimento da realidade do surdo, na busca do entendimento de sua complexa situação linguística e (multi) cultural (BRASIL/MEC, 2004, p.132).

Em concordância com o fragmento citado acima é possível perceber que não é um trabalho fácil do professor alfabetizar um estudante Surdo diante da defasagem de recursos pedagógicos e formação para o mesmo, porém não é impossível o seu ensino-aprendizagem que depende das ações pedagógicas e estruturas e não dos estudantes Surdos que não apresenta nenhum impedimento de ensino-aprendizagem. Esse processo requer muito esforço e dedicação de ambas as partes e a instituição de ensino precisa proporcionar o ambiente e as condições favoráveis ao processo de ensino e de aprendizagem para que, deste modo, possa lhes efetivar, de fato, a apreensão dos ensinamentos e conhecimentos.

Entende-se que as Políticas Públicas falam não só na formação dos professores para atuar na Educação dos e para os Surdos, mas também, na capacitação dos professores da classe comum, na qual estes precisam estar minimamente preparados e capacitados para tal função, que é a de receber e dar condições ao seu estudante Surdo de se integrar e ter acesso ao conhecimento pleno dentro da sala de aula.

Conforme critica Cavalcanti (1999) de que as diretrizes dos cursos que continuam formando professores para um trabalho com o falante nativo ideal, de uma pretensa comunidade de fala homogênea, sem conflitos e/ou problemas de qualquer espécie. Para ela, tal visão equivocada é fruto da conjuntura atual de políticas educacionais e de políticas linguísticas (nem sempre explícitas) que ignoram a diversidade linguística e cultural brasileira, esquivando-se da necessária formação do professor para esses contextos.

A partir deste posicionamento, indiscutivelmente, se remete a uma percepção de que todos os cursos das IES precisam ser ofertados buscando a formação dos professores bilíngues, não criando cursos específicos pensando ser a solução, pois isso contradiz a afirmação de que a sociedade é composta por plurilinguismo, onde não se vivem num país monolíngue como muitos ainda persistem nesta crença nas IES brasileiras.

Os professores têm a responsabilidade de oferecer aos seus estudantes Surdos todas as formas e possibilidades de aprendizado, ressaltando-lhes as possibilidades de alcancem um nível aceitável de conhecimento. De acordo com a Lei, os professores, em qualquer

modalidade que estejam inseridos de forma ativa ou não no contexto da educação de Surdos, necessitam de formação adequada para a realização de suas atividades docentes.

5. SEÇÃO III

POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA AS PESSOAS SURDAS EM INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Para o movimento surdo, contamos com as instâncias, **inclusive as instituições públicas**, que afirmam a busca do direito do indivíduo surdo em ser diferente em questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (PERLIN, p. 48,1998. Grifo da pesquisadora)

No decorrer deste estudo verifica-se que a política linguística na Educação dos e para os Surdos precisa ser adotada a fim de que as diversas instituições educacionais, possam promover ações pedagógicas e estruturais, que efetivem a formação de Surdos e ouvintes, tanto como ingressantes, quanto de profissionais, no ensino de/em Libras e Português como segunda língua.

Dessa forma, discutiremos nesta Seção sobre as atribuições e papel das instituições públicas frente a política educacional e linguística, tendo por enfoque envolvimento das instituições em relação à Educação dos e para os Surdos, a fim de nos nortear no sentido de construir a formação dos Surdos e ouvintes em todas as instituições públicas, privadas e/ou não-governamentais.

Neste aspecto, entende-se que o papel dos legisladores e das instituições educacionais, nos seus diferentes espaços de atuação, com o destaque à instituições de ensino superior e instituições de Surdos, são preponderantes, no sentido de colaborar com a construção de uma Educação dos e para os Surdos, que não o emana para a condição de limitação generalizada, mas que lhe permita perceber e construir diferentes possibilidades de ser e de se realizar pessoalmente e profissionalmente no mundo em que vive.

No entanto, discutiremos nesta Seção sobre o papel das Instituições em uma perspectiva da educação que ocorre, na maioria das instituições brasileiras, onde ocorre, a escolarização dos Surdos, as aulas são ofertadas por meio do apoio de intérprete de Libras, para fazer a mediação comunicativa entre estudantes Surdos e professores em todo o espaço escolar desde a educação básica ao ensino superior. Lacerda (2009) verifica que contar somente com o intérprete de Libras não resolve todos os problemas e, muito menos, adequa a reivindicação que a comunidade Surda tem acerca da Educação dos e para os Surdos, como aquela que oferece um ensino bilíngue, neste contexto, utiliza-se a Libras como a língua de

instrução e português em modalidade escrita. É evidente neste caso, uma escola bilíngue necessita-se atentar às especificidades linguísticas e educacionais que assegurem o aprendizado dos Surdos, entretanto, é essencial que os professores recebam a formação em Libras, bem como, também, tenham formação para oferecer o ensino de português como segunda língua.

Além destes termos, a Libras enquanto política linguística, ao ser ofertada como disciplina obrigatória na formação docente inicial nas IES, ainda se encontra incipiente, porém, já pode ser considerada um grande avanço comparando com os tempos atrás, quando não havia a promulgação do decreto, esta formação se encontrava quase nula. No entanto, Strobel (2008) considera que são raros encontrar, nos sistemas de ensino, professores habilitados para trabalhar com os estudantes Surdos dentro da sala de aula, pois, a maioria dos cursos de Licenciatura, ofertados nas universidades não tinham estas especializações para esta área, somente estabelecida a oferta da disciplina Libras pelo decreto 5.626/2005.

Além deste são quase nulos os números de professores do ensino superior que tenham em seu currículo de ensino, numa perspectiva de formação de educação inclusiva/bilíngue, pois muitos dos professores universitários, não estão situados nas transformações que ocorre na política da educação atual, que é numa perspectiva da educação inclusiva/bilíngue.

Por este fator muitos dos professores de ensino superior acabam realizando o ensino e trabalhando com conhecimento de forma generalizadas, sem alguma preocupação de abordar em seus conteúdos de ensino, questões relacionadas a política atual e, muito menos, de fazer uma relação entre a teoria e prática para trabalhar com a inclusão. Neste aspecto, muito menos com a educação dos Surdos, transferindo esta responsabilidade aos professores da disciplina de Libras e/ou de educação especial para abordar nestas questões atuais.

Reforça-se que ambas disciplinas tem a carga horária restrita na grade curricular, na qual considera-se que a Libras não poderia entrar na discussão, como um elemento básico de formação dos saberes acerca da educação dos Surdos, estes conhecimentos não poderiam ter lugar isolada na grade curricular a fim de agrupar estas discussões em outras disciplinas, ampliando assim, os saberes ensinados nessas outras disciplinas, o que poderia contribuir para mudanças de paradigmas dos futuros professores em relação ao estudante Surdo e a sua posição frente a Libras e o Português.

Na educação inclusiva/bilíngue, não se trata de somente adicionar uma segunda língua – ou “uma outra língua” – mas, é uma questão de desenvolvimento de práticas linguísticas complexas que abrangem múltiplos e, às vezes, bem diferentes, contextos sociais. Portanto, pensa-se que o professor precisa ser capacitado dentro do curso superior, para lidar com um

sistema dinâmico em que duas e/ou mais línguas participam em níveis, quase sempre bem variados, projetando graus de proficiência linguística diversos nas práticas das línguas e de culturas. No entanto, a mesma educação há que se ter arranjos curriculares que atendam a esse bilinguismo dinâmico, por meio de um trabalho consciente e responsável com o cruzamento linguístico presente. Isso implica dizer que o professor precisa ser preparado para usar práticas discursivas complexas para propósitos diferentes.

No entanto, é necessário que os professores do ensino superior, mais especificamente aqueles que atuam com a formação de professores, em diferentes cursos de Licenciaturas, tenham em mente o compromisso de promover teoria e prática para a formação dos egressos para atuar na educação inclusiva/bilíngue conhecendo as especificidades de cada estudante que são realidades nas redes de ensino.

Nesse contexto de formação de professores para atuar na educação dos e para os Surdos, como também, para atentar no cumprimento das exigências legais estabelecidas pelas políticas educacionais e linguísticas para Surdos, o Estado de Minas Gerais se destaca, neste requisito, por ser o primeiro ente federado do Brasil que, em 1991, promulgou o direito de acesso a Libras com a Lei nº 10.379⁸⁸.

Reforça-se, também, que o Estado de Minas Gerais, como foi destacado por Abreu (2007) de que o mesmo, como o estado, com maior número de municípios foi com a presença de Lei municipal, que garantiu a Libras em todo o âmbito social e educacional. Posteriormente, esse estado, foi exemplo para todo Brasil, ao decretar oficialmente a oferta de profissionais intérpretes da Libras, nas repartições públicas voltadas para o atendimento externo, como também, por incluir a Libras no currículo da rede pública de ensino, estendendo-se aos cursos de magistério, formação superior com a responsabilidade de qualificar a formação docente para atuar nesta área.

Apesar do Estado ter implementado a política de oferta dos profissionais de intérpretes de Libras, como também, na formação dos docentes e instrutores de Libras, porém, a inserção da Libras como disciplina curricular na rede pública de ensino, não foram aderidas pela educação básica, ficando restrita a educação superior, nos cursos de licenciatura.

Belloti (2017, p.2)⁸⁹, discorda que o ensino de Libras seja destinado somente a formação

⁸⁸ LEI Nº 10.379 de 10/01/1991 – Reconhece oficialmente no estado de Minas Gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem Gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-10379-1991-minas-gerais-reconhece-oficialmente-no-estado-de-minas-gerais-como-meio-de-comunicacao-objetiva-e-de-uso-corrente-a-linguagem-gestual-codificada-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras>

⁸⁹ A matéria de entrevista completa se encontra disponível no site da Revista Galileu no link:

de professores

[...] o ideal seria que, além dos professores, toda a sociedade aprendesse pelo menos um básico da linguagem de sinais. As pessoas precisam valorizá-la enquanto língua, em vez de gestos ou mímica. Ela tem características próprias que a definem enquanto meio de comunicação e expressão da comunidade surda. [...] Se é importante, assim como o inglês ou espanhol, por que não ser uma disciplina curricular para as crianças? Se for assim, no momento em que elas precisarem usar a Libras, será natural.

Este idealismo foi aderido recentemente por algumas poucas instituições de diferentes cidades: dentre eles cita-se a cidade de Rio Branco do Acre, Fortaleza do Ceará, em que a proposta de inserção da disciplina de Libras foi aprovada nas câmaras municipais, que determinaram a sua implementação no programa das Diretrizes Básicas e Curriculares em escolas municipais, como disciplina obrigatória para crianças Surdas e ouvintes, matriculadas nas instituições privadas e públicas de ensino.

Em um futuro próximo, o ensino de Libras poderá ser componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental no âmbito Federal, conforme está no projeto em trâmites no senado para ser aprovado na Comissão de Educação⁹⁰.

Desse modo, considera-se que investir na formação de Surdos e ouvintes como ingressantes, é no mínimo, fazer valer o que está na LDB 9.394/1996, em que torna obrigatória a inclusão de, pelo menos uma língua estrangeira no currículo da Rede Oficial de Ensino, a partir do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. No parágrafo 5º, do art. 26, afirma-se que “[...] na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da

<http://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2017/10/assim-como-ingles-linguagem-de-sinais-deve-ser-disciplina-curricular.html>

⁹⁰ O projeto de lei sobre a inserção da disciplina de Libras no currículo como disciplina obrigatória foi elaborado pelo senador Cristovam Buarque (PDT-DF) que deverá receber decisão terminativa na Comissão de Educação (CE). O prazo para que os sistemas de ensino cumpram as exigências previstas na proposta será de três anos. O projeto (PLS 14/07) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96). Na justificativa da proposta, Cristovam lembra que, no decreto que regulamenta a Língua Brasileira de Sinais (Decreto 5.626/05), a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, dos sistemas federal, estadual e municipal de ensino. Para o autor do projeto, tais determinações são importantes para o início do processo de integração das pessoas com deficiência auditiva nas escolas e na sociedade. Entretanto, Cristovam Buarque diz que incluir a Libras como disciplina obrigatória desde a educação infantil permitirá ampliar as possibilidades de comunicação dessas pessoas. "É necessário tornar qualquer cidadão capaz de se comunicar por meio da Libras. Como passo inicial, sugerimos que, nos currículos da educação infantil e do ensino fundamental, o ensino da Libras seja obrigatório", justifica Cristovam Buarque. O prazo fixado pelo projeto para a adaptação dos estabelecimentos de ensino à determinação é superior ao período estipulado pelo decreto que regulamenta a linguagem de sinais, que previa um ano, a partir de sua publicação, para que os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e superior incluíssem o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/02/26/linguagem-de-sinais-podera-vir-a-ser-disciplina-obrigatoria-nas-escolas>

quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.7). Ao tratar do currículo do Ensino Médio, declara-se, no art. 36 que [...] será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e, uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p.5).

Como se pode observar, nesses dois art. 26 e 36 da LDB, a língua estrangeira deve integrar, obrigatoriamente, a Educação básica da população brasileira. Contudo, é importante observar que a legislação inclui a disciplina de língua estrangeira na chamada parte diversificada do currículo, isto é, na parte do currículo que pode variar de uma região para a outra do país. Trata-se de um dos pontos nucleares da legislação, qual seja, a importância de o sistema educacional se adequar às especificidades e demandas locais.

Assim sendo, recomenda-se que a escola deveria incluir dentre suas disciplinas a Libras na parte diversificada do currículo, para que desde cedo os seus estudantes a conheçam e a pratiquem no decorrer de suas vidas, e, assim, a educação seria realmente considerada inclusiva, podendo favorecer na eliminação de barreiras para a construção de uma sociedade inclusiva. Reconhece-se também, que durante a infância a pessoa está começando sua formação e está mais suscetível a mudanças, o ensino de Libras facilitará o processo de inclusão social, possibilitando uma educação bilíngue aos estudantes permitindo assim, uma inclusão efetiva, com professores qualificados e estudantes capazes de reconhecer e valorizar as diferenças em todos os sentidos, principalmente no aspecto linguístico.

Vislumbrando no aporte teórico do Celani (2009) defende que a disciplina de Línguas Estrangeira (LE) é um fator importante na formação de um cidadão⁹¹. Sob esta proposição, a

⁹¹ Segundo Chagas (1976, p.105) o ensino de língua inglesa tinha o objetivo de qualificar os profissionais para o mercado de trabalho da época com o desenvolvimento do país advindo das relações com outros países, especialmente a Inglaterra, cuja influência era grande sob o Brasil (PUC-RIO, 2009). A possibilidade de oferecer aos alunos contato com uma nova cultura a fim de fazê-los compreender a sua e a do outro, para assim agir no mundo sob uma perspectiva crítica. A disciplina imposta, Libras não teria um objetivo muito distante, antes de nos comunicar com outras culturas, seria essencial que conhecêssemos a nossa própria cultura de um modo diferente, os Surdos dentro da própria língua Brasileira criaram um modo de se comunicar que foi reconhecida pela Nação brasileira como a Língua Oficial da Pessoa Surda, com a publicação da Lei 10436/2002, e a Lei 10098/2002. Diante desse direito conseguido graças à luta e persistência das pessoas Surdas é importante ver uma evolução desta conquista. O mercado de trabalho está cada vez mais exigente e com leis mais rigorosas, uns deles determina cota no mercado de trabalho onde o Ministério do Trabalho inclui uma porcentagem de pessoas com deficiência de acordo com o número de empregados registrados na empresa, em um cargo normal não é necessária à convivência com pessoas de outro país, ou falar fluentemente a Língua Estrangeira, mas a necessidade de conviver com diversidades. Assim se fosse incluído a disciplina nas series iniciais todos já teriam um contato menos que mínimo facilitando o convívio e a comunicação. Partindo deste pressuposto, a disciplina Libras, teria o objetivo de fazer com que as crianças e jovens tenham um contato com as diversidades e aprendam a reconhecer as diferenças, além de prepará-los para o mercado de trabalho, na qual é possível

introdução da Libras, também, ajudaria muito na construção de um cidadão participativo na comunidade e consciente em relação às diferenças. Com o ensino da Libras os estudantes aprenderiam o básico da comunicação dos Surdos e, assim, estariam mais familiarizados, quando for incluído um estudante, ou futuramente um colega de trabalho Surdos.

Lopes (2009), defende que estar incluído pressupõe, dentro da racionalidade neoliberal, respeitar pelo menos duas grandes regras. A primeira regra é manter-se em atividade e visibilidade, pois estar em atividade significa ter condições de participação e de garantir o próprio sustento.

A visibilidade se faz necessária, já que não é permitido “que ninguém pare ou fique de fora, que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” Dando continuidade, a segunda regra é estar e permanecer sempre incluído. Estar sempre incluído envolve exigir, de cada indivíduo, vigilância constante de todos e de cada um em particular, o que faz com que cada indivíduo contribua para a manutenção do controle da população, objetivo diretamente previsto pelas ações do Estado, ou melhor, ações que “visam a conduzir as condutas humanas dentro de um jogo com regras definidas, no interior dos distintos e dos muitos grupos sociais” (LOPES, 2009, p. 155-156).

Retomando a discussão acerca de, quando se aborda na formação de professores Surdos e ouvintes, tanto em formação inicial, como formação continuada, é a melhor forma de contribuir com o processo educacional inclusivo, visto que, quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetiva, estão relacionados às atitudes e as práticas cotidianas equivocadas em sala de aula, sejam pela desconsideração das políticas educacionais e da legislação vigente, ou seja referente à didática e recursos utilizados de forma descontextualizada pelo professor e/ou pelas relações sociais do professor para com os estudantes Surdos e/ou às que ele pode mediar entre os mesmos.

Assim, os impasses que o contexto da educação dos e para os Surdos apresentados precisam ser percebidos e analisados para que as ações políticas e sociais sejam delineadas e aplicadas, no sentido de, se buscar e/ou propor uma reorganização curricular para a formação dos ingressantes Surdos e ouvinte e de docentes, antes baseada na política da estrutura de organização curricular construída pela IES, mas agora, permeada pela educação inclusiva e pela instituição de Surdos, ambas fomentadas pelos movimentos sociais com a elaboração de projetos e/ou propostas.

perceber a inclusão social foi colocada como uma estratégia do Estado para modificar o quadro social e econômico que caracterizara economicamente a população brasileira.

5.1 O Papel das IES na construção de uma Política Linguística

A estrutura e o funcionamento do ensino superior são definidos e regidos por um conjunto de normas e dispositivos legais estabelecidos pela Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96); a Lei nº 9.135/95, que criou o Conselho Nacional de Educação, além de vários outros Decretos, Portarias e Resoluções.

A Constituição Federal de 1988, artigos 206 a 214 determinam que é o dever do Estado sobre a educação superior em de garantir o ingresso aos níveis mais elevados de ensino e pesquisa e estabelece que as universidades gozem de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, devendo, ainda, obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Também estabelece que o ensino deve basear-se nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, gestão democrática do ensino público e valorização dos profissionais do ensino através da formação.

No entanto, o posicionamento de alguns professores do IES, se vê em um rumo contraditório ao que Carvalho e Barbosa (2008) refletem sobre o que é ideal em sala, pois muitas vezes, não utilizam uma metodologia específica aplicada aos estudantes Surdos. As aulas são ministradas, em sua grande parte, através de diálogos orais e atividades escritas sobre temas abordados durante as aulas nas classes que, em muitas vezes, no planejamento não engloba a forma de aprendizagem e/ou o desempenho necessário ao estudante Surdo, ficando evidente a sua exclusão, pois esta metodologia não promove uma inclusão linguística necessária.

Estes fatos se devem, ao fato de que, a maioria dos professores do IES, estavam acostumados a perpetuarem os valores de uma sociedade etilista, hierarquizada na qual, a maioria de alunos ingressantes, tinham condições financeiras boas e dificilmente ingressava alunos com deficiência e, no caso dos Surdos, o seu ingresso era nulo. Hoje a realidade é outra, com o surgimento de cotas e bolsas, promovendo a entrada maciça de públicos considerados minorias, proporcionou a ampliação da diversidade nas universidades, embora, algumas formas de gratuidade, tenham sido utilizadas anteriormente em estabelecimentos oficiais, por meio da isenção das taxas de inscrição, da concessão de bolsas etc., legalmente só foi conquistada na Carta Constitucional de 1988. Carvalho (2006, p. 110) explica que as universidades federais mais antigas,

[...] eram brancas de formação e brancas de destino: o objetivo era crescer atraindo professores e cientistas da Europa, continuando o mesmo recorte étnico da política de imigração do século dezanove, agora afunilada para atrair a elite científica dos países formadores do poder econômico e político desses estados (alemães, italianos, acrescidos dos dois países de academia também poderosa: Inglaterra e França).

Estas percepções, ainda persistem entre os professores do IES, que acabam colonizando em discursos homogêneos e cheios de automatismos, nos quais ainda se encontram resistentes à mudanças, mantendo firme em seu propósito de ensino tradicional, em outras palavras, um ensino que faz com que o estudante Surdo seja responsável pela total compreensão da matéria e o docente se isenta dessa responsabilidade. No entanto, é necessário que os professores e/ou profissionais de educação, tenham compreensão do que estão tratando e sobre o que estão falando, para que se tenha uma efetiva inclusão destes estudantes Surdos no ensino superior. Sem deixar de ressaltar que a inclusão e a permanência dos estudantes Surdos nas IES precisam propiciar igualdade de oportunidades e um ensino de qualidade conforme determina a LDB 9.394/1996.

A LDB, no capítulo IV, dos art. 43 a 57, que cita sobre a educação superior e, estabelece como sua finalidade propiciar e estimular o pensamento reflexivo, a criação cultural e o desenvolvimento científico, bem como formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, entre outros (BRASIL, 1996).

Ao MEC estão atribuídas as funções de formular e avaliar a política nacional de educação, como também, de zelar pelo cumprimento de suas leis e pela qualidade de acesso, ensino e aprendizagem do ensino superior. Em sua organização, as instituições de ensino superior (IES) se vinculam ao sistema federal de ensino ou aos sistemas estaduais e municipais.

Sendo subordinadas à União, as instituições de ensino superior públicas federais podem se organizar como fundações públicas ou como autarquias. Já as instituições de ensino superior privadas podem se classificar como particulares, confessionais, filantrópicas ou comunitárias e são administradas e/ou mantidas por pessoas jurídicas de direito privado ou pessoas físicas, havendo uma grande diversidade institucional integrada por estas instituições e por estabelecimentos de perfil empresarial.

Por sua importância social, suas funções essenciais e pela relação que o ensino superior tem com os direitos dos cidadãos, acredito ser importante analisar a Declaração Mundial sobre a Educação Superior, documento aprovado em Paris no ano de 1998, que

determina que todas as funções universitárias – ensino, pesquisa e extensão – devem ser exercidas com uma dimensão ética (BERNHEIM e CHAUI, 2008).

A Declaração traz em seu artigo primeiro algumas questões importantes referindo se a finalidade, a papéis e a funções da educação superior, falando sobre a “necessidade de preservar, reforçar e fomentar ainda mais as missões fundamentais e os valores da educação superior, em particular a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o aperfeiçoamento da sociedade como um todo”, como também em alguns apontamentos (a, d, e, f) selecionados apresentados a seguir:

- a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãs responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade;
- d) contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;
- e) contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, formando a juventude de acordo com os valores nos quais se baseia a cidadania democrática, e proporcionando perspectivas críticas e independentes a fim de colaborar no debate sobre as opções estratégicas e no fortalecimento de perspectivas humanistas;
- f) contribuir para o desenvolvimento e melhoria da educação em todos os níveis, em particular por meio da capacitação de pessoal docente (UNESCO, 1998, p.4).

Trazendo estes apontamentos acima, em suas ações como uma possibilidade de adquirirem uma nova visão das IES no que diz respeito à igualdade de acesso, em seu art. 26º diz:

De acordo com o Artigo 26º, §1 da Declaração Universal de Direitos Humanos, a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à educação superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas. [...] As instituições de educação superior devem ser consideradas e vistas por si mesmas como componentes de um sistema contínuo, o qual elas devem fomentar e para o qual devem também contribuir, começando tal sistema com a educação infantil e primária e tendo continuidade no decorrer da vida. As instituições de educação superior devem atuar em parceria ativa com pais e mães, escolas, estudantes, grupos socioeconômicos e entidades comunitárias. [...] Não obstante, o acesso à educação superior deve permanecer aberto a qualquer pessoa que tenha completado satisfatoriamente

a escola secundária ou seu equivalente ou que reúna as condições necessárias para a admissão, na medida do possível, sem distinção de idade e sem qualquer discriminação.

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (UNESCO, 1998, p.151 Grifos nossos).

Como parte das condições relevantes da educação superior, lê-se no Artigo 6º:

A relevância da educação superior deve ser avaliada em termos do ajuste entre o que a sociedade espera das instituições e o que estas realizam. Isto requer padrões éticos, imparcialidade política, capacidade crítica e, ao mesmo tempo, uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, baseando orientações de longo prazo em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção do meio-ambiente. (UNESCO, 1998, p.5-6).

Já em seu Artigo 9º, a Declaração coloca como aproximações educacionais inovadoras as características necessárias para educar os estudantes para que sejam cidadãos bem informados, com capacidades de refletir criticamente e analisar os problemas da sociedade, bem como de aceitar responsabilidades sociais.

Para alcançar estas metas, pode ser necessária a reforma de currículos, com a utilização de novos e apropriados métodos que permitam ir além do domínio cognitivo das disciplinas. Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente e o trabalho em equipe em contextos multiculturais, onde a criatividade também envolve a combinação entre o saber tradicional ou local e o conhecimento aplicado da ciência avançada e da tecnologia.

Estes currículos reformados devem levar em conta a questão do gênero e o contexto cultural, histórico e econômico específico de cada país. O ensino das normas referentes aos direitos humanos e educação sobre as necessidades das comunidades em todas as partes do mundo devem ser incorporados nos currículos de todas as disciplinas. O pessoal acadêmico deve desempenhar uma função decisiva na definição dos planos curriculares (UNESCO, 1988, p.5-6).

Tudo isso, ressalta-se que há ainda necessidade de ampliar a democratização da educação superior no Brasil. O documento destaca que, para as políticas públicas com as ações afirmativas e, para a cultura universitária, há duas grandes funções: a primeira, a

garantia do acesso e da permanência; a segunda, a promoção da aprendizagem e formação das pessoas nas universidades públicas e privadas em nosso País.

Quando se pensa em estudantes Surdos, surgem vários questionamentos e colocam em dúvida se essa experiência é inclusiva ou se é mais uma vivência que, mascaradamente, associa-se à exclusão. Esboça-se agora alguns questionamentos que, me parecem, pertinentes no atual contexto: para que e para quem serve o conhecimento que criamos e reproduzimos na universidade? Como ocorre o ingresso e permanência de estudantes Surdos que ainda são considerados um grupo de minorias?

Para Skliar (2013), a mínima proporção de estudantes Surdos nas IES é resultado do fracasso do sistema escolar a eles oferecido, com a falta de compreensão da língua oral produzindo, assim, analfabetos sem condições para competir no mercado de trabalho. Complementando, Sá (2010), ao revelar que os Surdos têm sido impedidos de alcançar o Ensino Superior – ES, por estarem condenados ao analfabetismo, recebendo uma educação meramente profissional a fim de treiná-los para serem inseridos no mercado de trabalho.

No entanto, o seu acesso a cursos de graduação depende do processo seletivo, geralmente, determinado por uma avaliação que, com frequência, recorre à modalidade escrita da língua portuguesa. Diante desta situação, a Lei Brasileira de Inclusão 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em 6 de junho de 2015, no seu capítulo IV, referente à educação, encontra-se normas específicas à educação de Surdos no ensino superior, observada no art. 28 incisos 4, 11,12 e 13 além dos incisos I e II e art. 30. Destaca-se o inciso 8 do art. 28, que assegura o

[...] I - acesso à educação superior profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas e o profissional intérprete da Libras / língua portuguesa para atuar neste nível de ensino, exigindo maior grau de formação: 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, 2015, p.17).

Ainda relativo ao Ensino Superior, o mesmo documento (BRASIL, 2015) permite desfazer interpretações equivocadas sobre o direito em ter acesso à correção e avaliação das produções escritas diferenciadas, quando estiverem em processo de formação universitária e/ou estiverem em processo de seleção ao exame vestibular:

[...] VI - adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa; VII -

tradução completa do edital e de suas retificações em Libras (BRASIL, 2015, p.7).

Percebe-se, portanto, que, em termos normativos, encontram-se uma série de recomendações que buscam amparar o acesso do estudante com deficiência ao Ensino Superior. Porém, como visto anteriormente, a educação bilíngue de Surdos tende a se pautar sobre moldes subtrativos de ensino de línguas, os quais inibem o seu desenvolvimento na Libras, com o intuito de força-los a prosperar na Língua Portuguesa. Essa estratégia acaba repercutindo em insucesso escolar, seja, no avanço de domínio da Libras e da Língua Portuguesa, e, o cenário não parece mudar, tendo em vista que pouco se investe na formação, bem como, em métodos e estratégias de ensino dessa língua minoritária, na mesma medida em que, pouco avanço foi percebido concernente ao ensino da Língua Portuguesa.

Se observar-se, com olhar especialmente direcionado, para a internacionalização das IES brasileiras e as medidas adotadas pelo governo federal em prol da política linguística no âmbito do Ensino Superior, evidencia-se que existe uma eventual invisibilidade dessas políticas é intencional, uma vez que, estão a serviço de políticas públicas maiores, cuja divulgação é de interesse do Estado. Além disso, elas surgem em circunstâncias adversas, agem como atenuantes de uma carência sem solução prevista. Neste viés, Luna e Senhem (2013) assinalam que “programas de mobilidade internacional podem ser frutos de políticas linguísticas quando a ação da mobilidade é organizada, planejada e executada sob preceitos de interesse de uma coletividade” (LUNA; SENHEM, 2013, p.452).

Segundo Oliveira (2013, p. 11), elas aparecem, por vezes, diluídas dentro de outras políticas como a educacional, por exemplo, ou tornam-se invisíveis pela própria naturalização das questões linguísticas. A hegemonia dos estudantes Surdos e da Libras são umas dessas políticas (im)perceptíveis que se impõem pelas forças política e econômica.

No entanto, as universidades precisam estar atentas às questões da diversidade e de transformações de diferentes práticas sociais, para o processo de construção e aceitação de novas práticas educacionais, sendo um polo de informações e de referência para o aprimoramento e desenvolvimento de conhecimentos específicos.

Segundo Felipe (1997), muito se fala sobre instituições inclusivas e segregadoras, porém, a realidade diz respeito aos estudantes Surdos, em salas com estudantes ouvintes, que não conseguem de forma análoga interagir e compreender o que está sendo ensinado.

Nesse caminho, o desafio contemporâneo é de descolonizar⁹² a universidade, saindo dos automatismos, das regras produzidas desde fora indagando sobre as concepções e fazeres, trazendo a vida situada. Descolonizar fazendo desse um espaço plural, tanto no que diz respeito à composição de presenças diversas, quanto de epistemes múltiplas. Como refere Lander (2000), é necessário despertar do sonambulismo que caracteriza a vida universitária. Desse modo, o estudante Surdo que chega ao Ensino Superior, ao entrar em contato com a estrutura universitária, os currículos disciplinares, os conteúdos eleitos, se pergunta se aquilo que vem sendo construído nesse espaço dialoga com suas realidades, com seus contextos.

Esse olhar, que desnuda as concepções, muitas vezes, naturalizadas, contribuindo para pensar o próprio como espaço de criação na academia, de buscar saídas para os problemas que enfrentamos desde outras perspectivas, até pouco desconsideradas.

Partindo-se desta afirmação, pela sua importância educacional, neste texto, interligar-se-á a função/papel da instituição com a Educação dos e para os Surdos no que tange a formação que estas instituições promovem para este grupo de pessoas no âmbito universitário. Bem como, sua atuação na formação para os Surdos e ouvintes ingressantes e /ou profissionais no ensino de/em Libras e Português na modalidade escrita, influenciado pelos documentos internacionais, nacionais, específicos e institucionais.

A Declaração de Salamanca (1994) ao determinar que nos diversos locais, as instituições educacionais, devem atender às pessoas com deficiência, inclusive as pessoas Surdas, dando lhes direito ao acesso ao ensino e a aprendizagem de qualidade. No Brasil estas orientações foram reforçadas e complementadas, na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 1/2002), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica. Na qual se define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes, público da educação especial, neste caso, os estudantes Surdos que é o foco deste estudo.

Dentro deste contexto, retoma-se na discussão acerca do maior desafio para a educação das pessoas Surdas, nas IES, no que se refere à inclusão educacional, é prioritariamente, promover a formação deste grupo, respeitando, reconhecendo e valorizando sua diferença linguística e, principalmente, a condição social imposta pela diferença,

⁹² Descolonizar, neste contexto, se entende que é de neutralizar e/ou anular a dominação dos ouvintistas sobre a comunidade Surda no que tange a preservação da cultura, identidade Surda, como também, o seu uso linguístico em todo o âmbito, social e educação.

reconhecendo seu lugar de minoria linguística⁹³, e proporcionando condições para uma formação de qualidade com o fomento da política linguística em todos os contextos da universidade, desde o seu ingresso, a estrutura, o conhecimento e a formação.

Participar de forma efetiva das mais diversas atividades educacionais é um desafio no tocante à desvantagem linguística⁹⁴ que uma minoria como os Surdos enfrentam. Portanto, há que se discutir também a necessidade urgente de atender às especificidades linguísticas⁹⁵ destes estudantes, neste nível de ensino, uma vez que, “não basta a existência de uma política linguística⁹⁶, se não for possível materializá-la. Desta forma, o sistema educacional precisa se organizar para atendê-la” (SANTIAGO E ANDRADE, 2013, p.152)

Ainda se percebe que a diversidade linguística e a diversidade cultural são características das sociedades atuais, que não podem continuar a serem excluídas nas instituições de ensino. Neste caso, as IES precisam usar as diferenças culturais e linguísticas dos estudantes, como ponto de referência na construção de um clima de abertura ao outro e de valorização das diferenças individuais, das identidades, pois o espaço de negociação instaura-se no reconhecimento do outro. E, mais ainda, os Surdos sendo participantes ativos da significação e atribuição de espaços para as línguas na sua educação. Os Surdos, ao participarem nas discussões e decisões sobre as suas necessidades, têm a possibilidade de debaterem a sua inclusão social e a política linguística que atenderá a sua demanda.

De acordo com Lopes (2004) as instituições são locais onde tradicionalmente ocorre disputa das línguas sendo, neste espaço institucional, que comumente se operam os mecanismos de repressão linguística, em que o saber do grupo da cultura hegemônica é imposto.

A escola, **o mesmo se aplica as IES**, foi inventada tendo entre seus propósitos formar sujeitos organizados, disciplinados, cristãos e subservientes. Ela empenhou-se e empenha-se até hoje em formar corpos dóceis e úteis dentro de uma ordem preestabelecida para as relações. As crianças vão à escola pra que possam ser disciplinadas e civilizadas (LOPES, 2004, p. 39. Grifo da pesquisadora).

Na realidade, nos dias atuais, verifica-se que há uma lenta mudança no decorrer dos tempos, pois as reformas para o ensino superior foram instaladas tardiamente, sendo

⁹³ Está referindo-se à condição de inferioridade numérica, no tocante à língua e à cultura, em que os surdos se encontram em relação aos ouvintes, grupo majoritário ou dominante em nossa sociedade.

⁹⁴ Referindo-se ao fato de os surdos formarem um grupo com um número menor de pessoas em relação aos ouvintes.

⁹⁵ No que se refere ao uso de uma língua para comunicação, diferente da dos ouvintes. Nesse caso, a Libras.

⁹⁶ Grandes decisões do país referentes às relações entre as línguas e a sociedade.

necessárias muitas transformações no que tange à eliminação de barreiras e de preconceitos, bem como, à prática de ações políticas consistentes visando à democratização do acesso à educação. É um desafio social transformar a realidade educacional brasileira, que, historicamente, não foi pensada para atender às necessidades da população, muito menos, das pessoas Surdas. Enfim, transformar este espaço em uma realidade, com um modelo de instituição de ensino superior inclusiva, reconhecendo, valorizando e potencializando as diferenças por parte dos professores e demais profissionais envolvidos ainda é um desafio.

A formulação de uma política linguística voltada para atender as pessoas Surdas no ensino superior é muito recente, pois decorre da Lei nº 10.436/2002 que reconhece oficialmente a Libras, como meio legal de comunicação e expressão das comunidades Surdas brasileiras.

Esta necessidade de formulação de uma política linguística nacional, capaz de abarcar todos os níveis e modalidades de ensino, foi o resultado das reflexões e construções efetivadas pela própria comunidade Surda, com seus movimentos sociais, que procuraram identificar, compreender e buscar seus direitos com mais participação política. Neste processo criou-se instâncias de discussão em relação à educação, porém, dentro do espaço universitário ainda não se constataram muitas mudanças. As pessoas Surdas foram prejudicadas ao longo dos anos, excluídas dos direitos à educação desde o início de seus estudos, ficando longe do ingresso no Ensino Superior, não lhes sendo assegurada a equiparação de sua formação aos demais estudantes (MOREIRA, 2004).

No ano de 2003 foi editada a Portaria nº 3.284 MEC, dispondo sobre a responsabilidade das universidades públicas e privadas de assegurar condições básicas de acesso e permanência aos estudantes com deficiência físicas e sensoriais, inclusive as pessoas Surdas. Determina que, nas condições de oferta de cursos superiores, sejam incluídos requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência e garante a estas ingressar no Ensino Superior, porém, é preciso que as instituições, preocupadas com a inclusão, visem tanto o ingresso, quanto a permanência destes estudantes e a criação de uma política linguística que crie condições de acesso à língua, ao ensino adequado, ou seja, a acessibilidade e demais estruturas precisam ser constante neste espaço acadêmico.

A partir desta legislação, somada com a Lei nº 10.436/2002 que assegura a Libras em seu uso linguístico aos Surdos em todos os espaços, muitas universidades começaram a se organizar quanto ao recebimento de estudantes Surdos com bancas formadas por profissionais preparados para avalia-los, buscando adequar-se às dificuldades e necessidades específicas dos candidatos. Para Moreira (2005), o fato de existirem leis não se torna garantia para a

efetivação de políticas públicas, apesar de essas leis serem muito importantes e necessárias para uma inclusão na educação superior. É preciso que toda a organização do sistema esteja atenta às especificidades do estudante Surdo. Conforme se determinou em 2005 no decreto nº 5626/2005 em relação ao direito do surdo à educação superior.

No CAPÍTULO VI - “Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva”, lemos a seguinte afirmação:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como, equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 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, 2005, p.8).

Apesar de inúmeras propostas e movimentações, nota-se que a política linguística, no que se refere ao Ensino Superior e, principalmente, ao acesso dos estudantes Surdos ao conhecimento, informação e ensino, há ainda um grande desafio pela frente para que as necessidades específicas desses estudantes sejam atendidas. Assim, neste caso, é necessário considerar e superar as dificuldades enfrentadas na educação básica e, na própria organização do ensino superior, para que se possa dizer que a política linguística para os Surdos torne-se uma realidade.

O fato de o estudante Surdo estar matriculado em um curso não lhe garante um pleno desenvolvimento acadêmico, apesar de o mesmo ter conseguido vencer todos os obstáculos e chegar no ensino superior, tendo por ciência seus direitos enquanto Surdos, garantidos pelo Decreto 5.626/2005, regulamentando a Lei 10.436/2002, que também dispõe sobre o ensino e o uso da Libras.

É neste sentido que o pensamento da Franco (2009) consubstancia as reflexões desta investigação, uma vez que as atuais políticas inclusivas revelam intenções nem sempre concretizadas, seja pelo fato de que já surgem colonizadas, seja pelo fato de que a ordem do discurso pode desenhar aparências estáveis, como se completas.

Hoje, o campo da Educação Bilíngue/Inclusiva, que engloba a educação para as pessoas Surdas, compartilha-se, de forma cada vez mais clara, com a definição de uma educação bilíngue para Surdos, como um reconhecimento político da surdez como diferença, que vem sendo explorada desde a década de 1990.

Essa definição, ainda que imprecisa, sugere que a educação bilíngue para surdos é algo mais do que o domínio, em algum nível, de duas línguas. Se a tendência contemporânea é fugir - intencional e/ou ingenuamente - de toda discussão que exceda o plano estrito das línguas na educação de surdos, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngue em mais um dispositivo pedagógico "especial", em mais uma grande narrativa educacional, em mais uma utopia a ser rapidamente abandonada. Em síntese: a educação bilíngue pode-se transformar numa "neo-metodologia" colonialista, positivista, a histórica e despolitizada. (SKLIAR, 1999, p. 07)

Desta forma, o sentido da política como prática da liberdade, no âmbito da educação de Surdos, busca salientar o ensino bilíngue/Pedagogia Surda para os estudantes Surdos, em que a Libras é a língua de instrução e o português é tratado como segunda língua em modalidade escrita em toda a sua trajetória escolar inclusive o ensino superior.

Como formas de garantia da permanência, além de assegurar o ensino de Libras e do português como segunda língua para as pessoas Surdas no ensino superior como dita acima, este mesmo decreto, coloca como obrigatória a presença do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, pela sua necessidade linguística e de comunicação específica em se utilizar dessa mesma língua.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005, p.8)

Como foi debatido no decorrer do texto desta pesquisa de que apesar da necessidade fundamental deste profissional, somente a sua presença não irá resolver todos os problemas para a formação dos Surdos, é preciso também, atentar a todas as questões discutidas anteriormente e que serão abordadas, também, especificamente, no item seguinte sobre sua atuação.

Destaca-se que os estudantes Surdos são designados, constantemente, pela operação de normalização. Diante desta percepção, os intérpretes de Libras acabam sendo como um dispositivo normalizador, sendo um tipo situação que ajuda a entender a aplicabilidade das políticas inclusivas sobre os sujeitos Surdos.

Ressalta-se que a profissão de intérprete de Libras foi apenas recentemente considerada pela Lei 12.319/2010, a qual regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS). Todavia, antes mesmo de tal lei ser regulamentada, o movimento político em favor da inclusão de pessoas com deficiência, preferencialmente, no

sistema regular de ensino – da educação infantil ao ensino superior – indica, desde a década de 1990, o direito de os estudantes Surdos usufruírem dos serviços do profissional tradutor/intérprete da Libras nos espaços educacionais, reiterando a obrigatoriedade da contratação desse profissional, através da promulgação das legislações atual referenciadas.

De acordo com Lacerda (2000) a inserção do Intérprete de Libras não assegura que questões metodológicas, levando em conta os processos próprios de acesso ao conhecimento, sejam consideradas, ou que o currículo escolar sofra ajustes para contemplar peculiaridades e aspectos culturais da comunidade Surda.

Dessa forma, se torna importante ressaltar explicações sobre a atuação deste profissional, por ser uma figura importantíssima quando se discute sobre a inclusão de Surdos e a sua relação com a comunicação, principalmente, no ambiente acadêmico. Assim, ao se pensar nos processos de escolarização implica em considerar a necessidade do tradutor intérprete de Libras, como mediador destes processos, na medida em que não há uma língua compartilhada entre professores e estudantes.

De acordo com Moreira (2005), as instituições de ensino superior têm o compromisso formal de garantir a presença do intérprete de Libras para os acadêmicos Surdos desde o seu ingresso à conclusão do curso. Outra ação a ser implementada como compromisso, por exemplo, seria a flexibilização da correção das avaliações aplicadas.

O mesmo é debatido, desde o início da década de 2000, por vários pesquisadores, na qual cito o alerta feito pelo Harrison & Nakasato (2004, p.72), que a discussões sobre a inclusão de Surdos na universidade ainda carece de ser muito estudada pelas instituições, professores, intérpretes e outros profissionais a fim de refletirem sobre as implicações da inclusão e de questões específicas dessas pessoas.

A universidade, como um dos centros privilegiados de saber, deveria estar atenta às questões da diversidade e à necessidade de se tornar as diferentes práticas sociais como fundamentais para o processo de construção de novas práticas educacionais. Devido às políticas sócio-linguístico-educacionais das instituições de ensino superior, a trajetória dos surdos no curso superior sempre foi cheia de dificuldades por existirem discriminações e barreiras, não levando em conta a especificação da individualidade do sujeito como pessoa surda (HARRISON & NAKASATO, 2004, p.15).

As pessoas surdas usuárias de Libras, inseridas no ambiente acadêmico, se depararam com várias dificuldades, desde o reconhecimento desta língua como eficaz para sua aquisição de conhecimentos, mediado pelo intérprete de Libras, como também, a necessidade de que se assumam todas as medidas cabíveis para o uso efetivo desta língua, implicando algumas

questões específicas da dinâmica e estrutura de aula. É preciso, lembrar que a Libras como canal visual, precisa ser utilizada, reconhecendo inclusive o tempo necessário para o descanso visual de seus usuários, que precisam relaxar o olhar, isto pois, é direcionada e enquadrada em um espaço definido. Assim, se o Surdo acadêmico desviar o olhar ele perde as informações que estão sendo ensinada, o que não ocorre com os ouvintes que a audição não possui esse “aprisionamento” diretivo. Neste contexto, há que se repensar as estratégias de ensino e sua forma de condução no espaço da sala de aula.

Isto, pois, Bakhtin (1992), já chama atenção em seus estudos, para o fato de os enunciados representarem fenômenos sociais, resultantes da atividade humana, e, portanto, dependentes do movimento da linguagem e da comunicação de uma sociedade que a utiliza. Destacando-se a relevância de se haja um fortalecimento e consolidação no que se refere à Libras e às necessidades educacionais dos estudantes Surdos no ambiente acadêmico.

Outro fator que interfere na formação dos Surdos no ensino superior está relacionado à questão da formação docente e dos discursos e representações sociais sobre aqueles a serem incluídos. As inquietações estão pautadas em pensar de que maneira os educadores estão formados para realizar um atendimento educacional de acadêmicos com perfis diferentes dos comuns. Cabe pensarmos como as discussões sobre a inclusão estão acontecendo nas instituições de ensino superior, se são conduzidas dentro deste contexto para atender a diferença e para que a formação profissional assuma como compromisso o envolvimento em ações “menos excludentes e discriminatórias de educação”? (THOMA, 2005, p.1)

É importante que os docentes e as IES estejam preparados para receber o acadêmico Surdo, recebendo formação de qualidade, com conhecimentos especializados e uma mudança de visão quanto ao reconhecimento e valorização das diferenças, “sendo esse incluir entendido como a presença e participação plena de cada um conforme as suas características” (THOMA, 2005, p.16).

Thoma (2005) afirma ainda, que as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a todos o acesso aos bens e serviços disponíveis na sociedade. Normalmente os dizeres estão recheados de narrativas excludentes e normalizadoras. Assim,

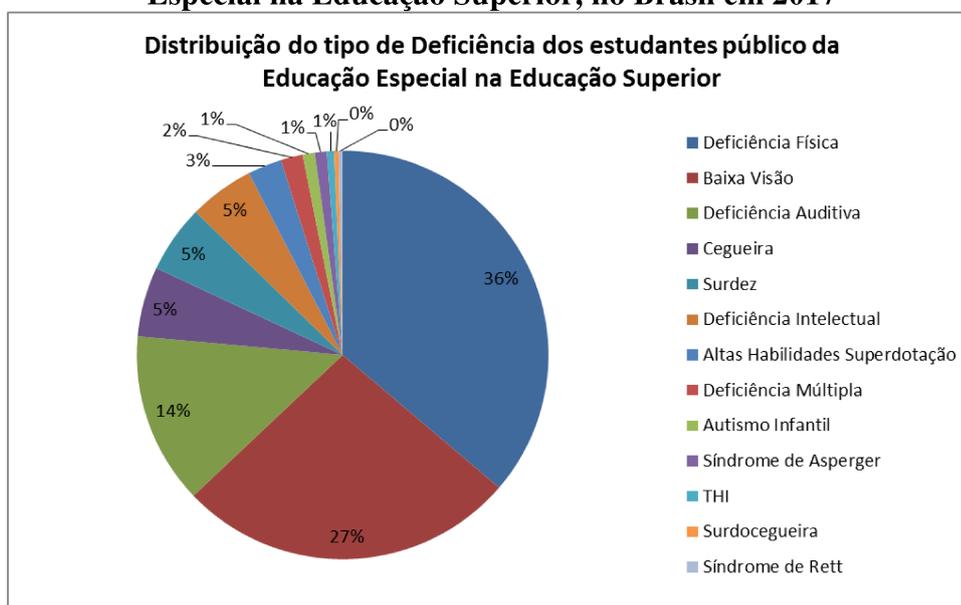
[...] para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões, problematizações sobre o que nos incomoda e porque nos incomoda. Problematizamos os discursos e as representações a partir das quais fomos sendo constituídos nos auxilia a ver que as normas instituídas na sociedade foram inventadas segundo contextos e momentos históricos específicos e que, portanto, podem ser reinventadas e ressignificadas, conforme vamos instituindo outros saberes e verdades (THOMA, 2005, p.17).

Neste sentido, Moehlecke (2004)⁹⁷, já dizia, referindo-se à história da luta pela igualdade de condições, que foram excluídos da escola os índios, os escravos, as mulheres, aqueles com deficiência e que a igualdade de oportunidades proclamada no sistema liberal tem sido insuficiente para evitar a exclusão.

Discutem se hoje, nos vários projetos de reforma para o ensino superior brasileiro, a importância do compromisso social das instituições de ensino superior e a redefinição de mecanismos de acesso e permanência com o objetivo de garantir a estas um caráter mais inclusivo e equitativo (MOEHLECKE, 2004, p.774).

Bueno (2010) fez um balanço das dissertações e teses brasileiras que se voltaram para a temática da deficiência e o ensino superior entre os anos de 1987 e 2006. Aponta que o crescimento do número de pessoas com deficiência, principalmente das pessoas Surdas no ensino superior, segundo o autor, merece atenção por parte das instituições e de outros pesquisadores devido à dispersão das investigações, o que demonstra que ainda falta “interlocução acadêmica” e que se corre o risco de “pouco acúmulo de conhecimento sobre o tema” (p.270-271).

Gráfico 1: Distribuição do tipo de Deficiência dos estudantes público da Educação Especial na Educação Superior, no Brasil em 2017



Fonte: Censo da Educação Superior de 2017/MEC/Inep/Deed

⁹⁷ Apesar dos textos de Moehlecke (2004) e Thoma (2005) terem sido publicados a mais de uma década, as reflexões das autoras ainda continuam atuais e correspondentes com a realidade observada neste período histórico.

Os dados do MEC relativo ao censo 2017 a respeito da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior. Foram matriculados 37.272, correspondendo a 0,47% de total de matrículas. Entre eles, 14% são de deficiência auditiva, 5% são os denominados como pessoas Surdas e 0,3% de Surdoscegos. Esses dados nos mostram um total de 19,3% de pessoas Surdas matriculados no Ensino Superior.

Se levarmos em consideração o número total de ingressantes no Ensino Superior, bem como a população jovem deste país, mesmo com o avanço dos números de ingressantes Surdos, estes ainda representam uma parcela pequena no total de matrículas. Mesmo assim, os dados numéricos que demonstram este ingresso, não significam condições de permanência destes na instituição de ensino superior, nem garantia de que irão terminar os estudos e, tampouco, uma qualidade na formação, ou seja, que as condições de ensino e de aprendizado sejam efetivas, inclusive para o desempenho profissional. O que acaba acontecendo é a sua exclusão como citado brevemente acima.

A partir de então, se observa o início da elaboração de políticas e ações das IES para atender a essa demanda de uso linguístico que a Educação dos e para os Surdos necessita, que precisa ser iniciada desde na educação básica. Conforme afirma Moreira (2005, p. 5) ser

[...] inegável o papel social da universidade e seu compromisso de não ser indiferente à diferença e a todos os caminhos que busquem um processo educacional mais justo e democrático. Este compromisso é também um resgate histórico, uma dívida pública que deve ser assumida conjuntamente com o sistema e as políticas educacionais.

Considerando que é a Educação Superior que forma os profissionais que atuam na educação Básica, desde a década de 1990, já vem sendo ponderado e fortalecido as discussões sobre a educação brasileira, sobre a educação especial, na educação básica. Como forma de induzir estas reflexões na Educação Superior, em 1994 o MEC, por meio da Portaria nº1793/1994, recomenda que as IES públicas, inclua a temática da educação especial nos currículos de formação de professores. Estas discussões, embora, superficiais poderiam modificar a realidade na educação inclusiva, pois os egressos destes cursos, teriam algumas ideias de como tratar as diferenças nos contextos de ensino e aprendizagem na educação básica, bem como, esta realidade passaria a fazer parte da realidade das IES, pois seus profissionais teriam a possibilidade de, também, conviver com profissionais que pensam o processo de forma diferente, por estar envolvidos com esta temática.

Ampliando a questão, Pimenta (1999) afirma que é por meio dos cursos de licenciatura que se espera que os egressos desenvolvam seus conhecimentos, habilidades, atitudes e

valores, a fim de que lhes seja possibilitado construir seus saberes-fazer docentes de acordo com os desafios e necessidades que o ensino apresenta. Como consequência, a formação de professores precisa centrar-se em “saber como” trabalhar em sala de aula, o que inclui habilidades de estratégias de planejamento do trabalho, assim como programações específicas e adequações curriculares (MARCHESI; MARTINS, 1995).

Portanto, as demais disciplinas precisam inserir conteúdos que correlaciona o estudo teórico com a prática da política educacional e linguística que se encontra atual nas escolas em uma perspectiva de ensino bilíngue/inclusiva/Pedagogia Surda.

Retomando, as reflexões, na Educação Superior, considera-se que com o reconhecimento da Libras por meio da lei nº 10.436/2002, a Educação dos e para os Surdos ganhou um reforço dentro da IES, e, em 2005, esta situação começa a se desenhar de forma concreta, pois elas tornam-se obrigadas, pela legislação, à inclusão da disciplina de Libras nos currículos de cursos superiores, tais como: Letras, Pedagogia, Fonoaudiologia e demais licenciaturas imposto no capítulo II do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, aponta, em seu artigo 3º, a obrigatoriedade da inserção dessa disciplina

[...] nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas”, o que contempla os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, nas diversas áreas de conhecimento. Nos demais cursos de educação superior e profissional, a recomendação é que a Libras deve figurar como disciplina optativa (BRASIL,2005, p.3).

É importante destacar que as mudanças, nos casos específicos focados neste estudo, sempre iniciam pelo poder da imposição legal, e, mesmo, assim, seguem a passos lentos. Conforme dito anteriormente a implementação tem por finalidade politizar e domesticar os movimentos, exemplificando esta realidade, apresenta-se os prazos e percentuais estabelecidos no Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) da implementação da Libras como disciplina obrigatória ou optativa, em conformidade com as situações anteriormente descritas, considerando que já se passaram mais de dez anos desde a aprovação, logo, deveriam ter um grupo de trabalho específico que padronize a ementa da disciplina a fim de qualificar a formação dos Surdos e ouvintes como determina a legislação, a ser atendida por parte das instituições de ensino superior.

A partir de então, surge a necessidade da formação, em nível superior, de professores e tradutores dessa língua conforme é especificado no capítulo III, do decreto:

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Além do cumprimento do decreto nº 5626/2005, na inserção da disciplina Libras e formação de curso superior em IES, em 2006, foi criado o exame ProLibras (Proficiência em Libras) que é uma proposição do Ministério da Educação para reconhecer e certificar profissionais que possam ensinar e/ou traduzir a Libras, esse exame é uma combinação de exame de proficiência e certificação profissional. O ProLibras é uma ação de curto prazo para “certificar profissionais para participarem dos processos de inclusão dos Surdos brasileiros. À medida que contarmos com a formação de profissionais para atuarem nessas áreas, a certificação terá cumprido seu papel” (QUADROS et al, 2009, p. 22).

Porém, neste aspecto faz-se dele, uma ressalva, demarcando que esta avaliação tem a finalidade de identificar os usuários da língua com habilidades para interpretar de uma língua para a outra. Não há nenhuma formação técnica, nem preparação para a prova. Cada candidato conta com os conhecimentos adquiridos por sua experiência pessoal, sendo responsável pelos estudos que realizar pessoalmente à base de bibliografia sugerida para o referido exame.

Portanto, o exame ProLibras objetiva em apenas avaliar a compreensão e produção em Libras, mas, não substitui a formação necessária para os profissionais dessa área, portanto, este tipo de formação não pode ser adotado, pelas instituições, na qual precisa dar preferência a contratação e/ou seleção de profissionais com formação de ensino superior.

Mediante à exigência de formação de profissionais de Libras, ainda no ano de 2006, a Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com dezoito instituições de ensino superior, criou o curso semipresencial de Letras/Libras – Licenciatura (2006) e Licenciatura e

Bacharelado (2008), com o objetivo de formar professores para atuar no ensino de Libras e tradutores com habilidades específicas na tradução Libras/Português. Além de atender a legislação, o curso se destaca como ação afirmativa na medida em que reconhece a Libras como primeira língua dos Surdos.

Paralelamente, a essas medidas, as universidades, também cumprindo a legislação, passaram a implementar a disciplina de Libras na matriz curricular de seus cursos. As pesquisas de Tavares e Carvalho (2010) em seu outro estudo mostraram que não existe, ainda, um perfil definido para o professor de Libras para atuar na universidade devido ao fato de que o decreto apresenta as exigências do perfil de maneira ampla e, às vezes, contraditórias a LDB 9.394/1996, quando permite que na falta do professor qualificado, esse profissional possua apenas o ensino médio, para a constituição desse profissional.

No que se refere à formação ou titulação do candidato ao cargo de professor da disciplina Libras, as instituições pesquisadas parecem não ter clareza acerca da qualificação mais adequada para o provimento desse cargo. Nos dez editais analisados, se apresentam doze perfis distintos, que vão desde a simples exigência de graduação, em qualquer área, passando pela pesquisa e experiência docente em Libras, até o mestrado nessa área (TAVARES; CARVALHO, 2010, p. 9).

As autoras também verificaram que a exigência da certificação do ProLibras está presente em quase todos os critérios de seleção para os professores de Libras das universidades, contrariando, o decreto que determina que apenas quando não houver profissionais com formação superior específica em Letras-Libras e/ou em Letras Libras/Língua Portuguesa segunda língua é que devem ser selecionados profissionais com o ProLibras, conforme dito antes, este exame tem apenas por objetivo de

[...] certificar a proficiência em Libras, de pessoas, surdas ou ouvintes, com escolaridade de nível superior ou médio completo, para o ensino da disciplina em cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e certificar a proficiência em tradução e interpretação da Libras/Língua Portuguesa/Libras, para o exercício dessa função, prioritariamente, em ambientes educacionais (Documento Básico do Exame ProLibras, 2006, não publicado).

No entanto, o ProLibras não substitui os cursos de graduação para a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa que já existem e são oferecidos no país. Entretanto, os aprovados recebem a certificação que os “habilitam”, para o exercício da profissão. É um exame misto, pois tanto identifica a

proficiência como certifica a pessoa que tem por fim proporcionar à comunidade Surda a oportunidade de uma melhor formação, visando a sua inclusão social.

Observa-se que a formulação de uma política educacional e linguística voltada para efetivar a Educação das pessoas Surdas é muito recente, principalmente, a da política linguística, resultante da luta da minoria linguística Surda que veio atender aos anseios desta comunidade e tem provocado modificações na vida dos Surdos dentro das IES, pois, a partir de então, estas pessoas começaram a se organizar para fazer cumprir o *status* de língua para a Libras.

Reforça-se ainda, a nossa percepção, acerca das Universidades brasileiras que:

- a) têm a sua parcela de responsabilidade e contribuição na implementação de uma política linguística, com equiparação de oportunidades, sensibilização da comunidade universitária quanto às atitudes, à comunicação e as práticas afirmativas;
- b) precisam garantir adequação da sua estrutura física e curricular para promover o acesso e a permanência de todos, reconhecendo, valorizando e potencializando suas diferenças;
- c) precisam oferecer estímulo a programas inovadores de ensino, pesquisa e extensão;
- d) precisam extrapolar ações que estão restritas aos cursos de Letras e Pedagogia, aos demais cursos;
- e) necessitam desenvolver ações que não garantam apenas o acesso, mas a permanência de pessoas Surdas a outros cursos e/ou carreiras universitárias, para além das licenciaturas, bem como, nestas ações pedagógicas e estruturais menos coercivas.

Partindo-se deste, entende-se que não basta apenas produzir ciência no contexto acadêmico, mas há de fazê-la chegar ao ambiente da sala de aula na educação básica, ao fazer pedagógico, ao ensino especificamente da língua portuguesa, tornando o produtivo e significativo para os sujeitos principais desse processo – o estudante e o professor.

Porém, a IES ao implementar um trabalho de política educacional e linguística na formação de Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua de modo significativo não dependem só das autoridades do sistema educacional, mas, principalmente, da participação e apoio de todos os sujeitos envolvidos com a escola e com toda a comunidade linguística. É necessário a tomada de decisões mais voluntárias, autônomas, legítimas e menos dependentes da burocracia, a fim de que, se possa, de fato, e, de direito, formar cidadãos mais críticos e participativos. Assim, adquirir condições de formar profissionais, como usuários da Libras, mais proficientes nas diversas práticas da linguagem e com condições de atuar mais ativamente na comunidade Surda em que estão inseridos.

Essa inserção de profissionais preocupados com uma política educacional linguística dentro das IES é salutar para a seu desenvolvimento, pois, é na comunidade que ele encontrará as condições que garantirá o desenvolvimento sócio histórico, econômico, cultural, ambiental e linguístico de um grupo. Assim, faz-se conveniente, neste momento, abordar-se a respeito da temática, concernente ao estudo da relação sobre o papel das instituições de Surdos com seus movimentos sociais na política educacional e linguística relacionada à Educação dos e para os Surdos. Temática está que será melhor discutida na próxima subseção, focando principalmente no que concerne ao seu papel na formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, como também, aos profissionais para atuar com a Educação dos e para os Surdos.

5.2 O Papel das Instituições de Surdos na construção de uma Política Linguística

Atualmente nas elaborações das políticas públicas, no caso desta pesquisa, que tem por foco a política linguística, observa-se que na implementação da sua política, estão sendo chamados à cooperar, muito em decorrência da burocracia pública – estado, as organizações não governamentais (ONGs)⁹⁸, fomentadas por movimento global composto pelas entidades de associações, congregações, federações, instituições filantrópicas e afins.

Na atual conjuntura, as ONGs têm ampliado suas ações. De acordo com os dados publicados em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, existem 290.692 fundações privadas e associações sem fins lucrativos no país. Atualmente, a Associação Brasileira de ONGs tem 226 afiliados. O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas – GIFE possui 130 integrantes e os categoriza em fundações e institutos empresariais, fundações e associações familiares, independentes e comunitárias, além de empresas.

Segundo Viana, os afiliados do GIFE investem anualmente 2,2 bilhões de reais em projetos sociais, culturais e ambientais (BRASIL/IBGE, 2008). Esses movimentos sociais representam outro segmento, muito mais numeroso e com menos recursos financeiros, e reúnem associações de moradores e de classe, a maioria informal. As demandas sociais se tornam nichos de negócios lucrativos estrategicamente organizados no desenvolvimento de

⁹⁸ Neste texto, o termo organizações não governamentais (ONGs) e organizações civis (OSCs) são empregados como sinônimos. Compreendem organizações formalmente independentes do Estado, de filiação não compulsória e que não tenham fins lucrativos.

tecnologias sociais para o tratamento de problemas complexos. Viana (2015, p.23) enumera sete papéis das organizações sociais que retratam a nova ordem das ONGs nos dias atuais:

O primeiro papel [...] Ao contrário dos governos, as ONGs são menos burocráticas e mais flexíveis. Ao contrário das empresas privadas, têm menos medo dos riscos financeiros e são mais propensas a experimentar. Soma-se a isso o fato de terem mais jovens nas suas equipes, o que permite um diálogo mais fácil com a inovação e o espírito de mudança.

O segundo papel [...] é a articulação de parcerias trissetoriais, a envolver também governos e empresas. Essas parcerias serão fundamentais para resolver os complexos problemas dos tempos modernos. Parcerias trissetoriais representam a tônica do pensamento das instituições multilaterais globais. Situa-se aqui o conceito de valor compartilhado, de grande importância nesse contexto.

O terceiro papel é o de aproximar as instituições de ensino, pesquisa e inovação tecnológica do mundo real. Essas instituições tendem a se distanciar da realidade e se isolar de forma autocentrada. Contribuem menos do que poderiam, dado o seu elevado nível de qualificação acadêmica e técnica.

O quarto papel é o de denunciar os problemas e incomodar os tomadores de decisão, tanto nos governos quanto nas empresas. A maior liberdade, jovialidade e inquietude das ONGs torna-as mais capazes de apontar a corrupção, o abuso aos direitos humanos, as injustiças sociais e as tragédias ambientais.

O quinto papel é o de contribuir para o aumento da eficiência das políticas públicas. Os governos são cada vez mais cobrados pela baixa qualidade dos serviços prestados. A máquina pública é caracterizada pela ineficiência e pela dificuldade de inovação. As organizações não governamentais podem prover análises inovadoras, articular a contribuição das instituições de pesquisa e experimentar soluções inovadoras em escala piloto.

O sexto papel é o de contribuir para a cooperação em redes de conhecimento, inovação e ação, com especial atenção para a cooperação Sul-Sul entre países. A revolução tecnológica aumentou brutalmente a conectividade global. As organizações não governamentais possuem um perfil mais flexível e dinâmico para animar redes de inovação e intercâmbio de soluções.

O sétimo papel é o de alimentar a utopia. As crises globais, especialmente aquelas associadas às mudanças climáticas e conflitos armados, colocam uma nuvem de desesperança no ar, alimentando angústia, apatia e alienação, especialmente entre os jovens. As organizações não governamentais podem servir como vetores de esperança e criação de um senso de propósito na vida dos indivíduos. (Grifos da pesquisadora)

Viana (2015) e Gohn (1997) asseveram que os sete papéis supracitados apontam para a imprescindibilidade de valorização do papel das ONGs no futuro da sociedade em uma perspectiva mercadológica. Para tanto, utiliza-se “o papel estratégico para galvanizar a energia necessária e desenvolver soluções inovadoras para os complexos problemas e desafios sociais” (apud LOURENÇO, 2016, p.77).

Para Gohn (2003), as novas estratégias de parcerias entre as ONGs e o Estado, em função dessa nova etapa do processo de acumulação capitalista, fazem com que o Estado transfira parte da responsabilidade de suas ações para a iniciativa privada. Nesse sentido, a relação Estado sociedade passa a ser construída num espaço ocupado por uma série de instituições entre o mercado e o Estado, denominado como esfera pública não-estatal, que abarca um conjunto de ONGs que atuam no desenvolvimento de projetos, na prestação de serviços sociais e na assessoria a organizações populares de defesa de direitos, tal ação se relaciona à desregulamentação do papel do Estado na economia e na sociedade.

A cooperação presente entre o estado e as instituições de Surdos por meio de entidades de ONGs são estabelecidas em contextos intra e internacionais, como: a extensão das capacidades públicas do Estado, que oferta novas políticas e serviços para os quais, a burocracia pública tem pouca experiência; a busca por maior eficiência na gestão; a alteração nas concepções que norteiam a administração pública; a incorporação de novos segmentos sociais como beneficiários de políticas; e a expansão do aparato administrativo do Estado (Smith e Lipsky, 1993; Behn, 2001; Smith, 2003).

No entanto, há uma certa divisão de papéis entre as entidades fomentadas em instituições e o Estado. A este cabe dar continuidade e abrangência às políticas, estruturando-as e tornando-as estáveis no tempo, seja com a cooperação de entidades ou não. Esta competência é exclusiva do Estado, também por seu monopólio da regulação e capacidade de obrigar à execução das políticas. Às entidades cabe o papel primordial – mas não exclusivo – de:

- a) formular e desenvolver alternativas para tornar as políticas efetivas;
- b) colaborar para a sua disseminação, alargando e qualificando o raio de alcance da burocracia federal;
- c) ampliar a legitimidade e aprimorar os objetivos das políticas públicas formuladas pelas burocracias.

Nesse contexto, as entidades ditas como OGNs, atuam para a construção de sua identidade política, como agentes no processo de globalização, no qual a sua participação a princípio foi considerada irregular. Tais organizações participavam de conferências em diversos locais do mundo, discutiam e definiam normas e diretrizes, agiam como forma de representar questões específicas relacionadas a pequenos países ao redor do mundo, que não dispunham de outros meios de ação a não ser essas organizações. Os entraves que essas organizações se encontram deviam-se as questões relacionados ao fator da sua credibilidade em frente à sociedade civil em geral (LOURENÇO, 2016, p. 68).

Baseando-se nas recomendações dos documentos oficiais, a mesma afirma que as instituições representadas por entidades do tipo ONGs, podem contribuir, para fortalecer posicionamentos estatais frente a agências externas. Essa relação de cumplicidade garante benefícios para ambos os lados. Pois as entidades colaboravam sobremaneira para o avanço de políticas públicas, como afirmava OLIVEIRA (2000), essas instituições atendiam a localidades onde o Estado não supria a necessidade da população.

A visão romantizada acerca das OGNs constada nos documentos oficiais não condiz com a realidade que, na prática, aos poucos estão, tonando as ações educacionais subjugadas pela privatização da Educação Básica, sobrepondo-se numa política de perspectiva neoliberal, favorecendo a fragmentação da sociedade em grupos de interesses, formulação e implantação de políticas públicas seletivas e descentralizadas, transferência das responsabilidades sociais para as organizações filantrópicas do Terceiro Setor, conhecido como terceirização e/ou privatização, tornando complexa a busca efetiva dos direitos sociais.

Conforme dizia Santos (2007) o objetivo da ideologia neoliberal, sob o manto da ONGs, na privatização da educação, acaba por

[...] fragmentar ainda mais as políticas públicas, desuniversalizar e assistencializar as ações via corte dos gastos sociais, ao mesmo tempo em que enfraquece o poder de luta e reivindicação da classe trabalhadora. Os neoliberais utilizam as políticas sociais como meio de alienar a classe subalterna, no que se refere à aceitação das políticas como doações e não como direitos conquistados. Nesse sentido, a política social perde seu caráter universal submetendo os usuários a intermináveis processos seletivos, ou seja, além de comprovarem sua necessidade, devem ainda encaixar-se no perfil de desassistido ou necessitado social (SANTOS, 2007, p. 7).

Nesse contexto, as ONGs ganham espaço para sua atuação como mecanismo de terceirização e/ou privatização, numa conjuntura sociopolítica em que o Estado negligencia suas ações e as transfere, em alguns aspectos, à responsabilidade de gestão das ações sociais a terceiros que, estrategicamente, são mais efetivos e não se sujeitam às regras de controle dos órgãos públicos para desenvolverem, por exemplo, ações sociais junto a populações ribeirinhas, quilombolas, dentre outras inclusive a comunidade Surda.

Sob esta perspectiva entende-se que a implementação de parcerias entre a esfera pública privada, entendida como estatal e a privada, é uma das estratégias para a reforma do Estado, implantada no país a partir dos anos de 1990, a qual, como resposta a uma suposta crise de eficácia da administração pública, propõe a adoção da administração gerencial (Bresser Pereira, 1996; Bresser Pereira & Spink, 1998). Também, considera-se que tal tendência de consolidação de parcerias/convênios entre municípios e a iniciativa privada

relaciona-se aos processos de descentralização da educação pública, cuja principal medida é a municipalização do ensino introduzida no estado e disseminadas em diversos lugares do Brasil.

Tal situação, ao mesmo tempo em que reflete as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais, apresenta-se como justificativa para a opção de políticas governamentais que se apoiam na esfera privada, subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercado lógico, pouco natural aos fins da educação. (CURY, 2001, p. 196)

É no contexto, sinteticamente apresentado, que se generaliza em diversos estados da rede municipal, estadual e federal a compra de “sistemas de ensino”, como uma das expressões de subvenção pública à esfera privada no campo educacional.

Retoma-se um pouco mais o contexto desta discussão, observa-se que as parcerias entre as administrações municipais e o setor privado para a consecução da oferta educacional tem se disseminado no Brasil nos últimos anos⁹⁹ o que desencadeia a autonomia do Estado sobre a política pública de ensino, enfraquecendo o ensino eficiente, enriquecendo o nepotismo e a manipulação na oferta, a indicação e compras de cargo dentro do sistema de educação pública, dentre outras conforme atestam vários estudos, dentre eles: CURY, 2002; PERONI, 2003; ARELARO, 2008; ADRIÃO & BORGHI, 2008.

Esta relação, em si, não constitui novidade, de se detiver nas esferas educacionais, nas quais tradicionalmente o poder público delegou à iniciativa privada a tarefa de atender à demanda, como é o caso da educação especial e das creches, ou ainda, de se considerar a tradição liberal que permite a coexistência de oferta pública e privada em todas as etapas de escolarização existentes.

⁹⁹ Cita-se como exemplo o Governo de Goiás que em 2015 promoveu a intenção de terceirizar as gestões de escolas públicas da rede estadual por meio de organizações sociais (OSs). O governador Marconi Perillo (PSDB) assinou um decreto, no último dia 14 de outubro, no qual determina que a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (Seduc) faça uma seleção, até 31 de dezembro de 2015, das entidades interessadas.

Isso tudo se corrobora na articulação dos movimentos sociais que a comunidade Surda brasileira promove, sendo descrita como uma força de luta por direitos muito presente e atuante no cenário social do país. Graças a mobilização desta comunidade, que tem suas instituições organizadas em forma de entidades, alcançaram muitas conquistas no que tange a política linguística que podem ser constatadas na última década. Apesar de ser poucos e em passos lentos, houveram alguns avanços e ganhos significativos frutos dos movimentos reivindicatórios realizados pela comunidade Surda, tais como:

- a) reconhecimento da Libras como língua regulamentada em Lei;
- b) reformulação da política linguística e educacional na educação dos Surdos por meio do decreto que determina o *status* linguístico da Libras, como também, a sua difusão;
- c) implementação da proposta de ensino bilíngue/Pedagogia Surda na Educação dos Surdos, como também, assegurar a sua garantia e direito de acesso, que ainda se encontra superficial na prática;
- d) oferta de cursos de ensino superior com o objetivo de promover a formação dos surdos e ouvintes envolvidos com a Educação dos Surdos.

Em uma perspectiva foucaultiana, é possível acreditar que o Movimento Surdo encontrará na esfera pública o lugar no qual, por meio da pressão social exercida, as questões reivindicadas encontrem ressonância e encaminhamentos compatíveis, pois

[...] o objetivo do movimento surdo é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo. (SKLIAR, 2011.p.70)

As pessoas Surdas têm lutado pelo reconhecimento e pela igualdade de seus direitos à vida, à cultura, à política, juntamente com o apoio da comunidade ouvinte. A comunidade Surda é uma forma para que mais pessoas Surdas reflitam sob a importância desta caminhada política.

Compreende-se, portanto, que o Movimento Surdo assume, diante da conjuntura atual, que sofre a influência dos diversos fluxos com a sua ideologia neoliberal: de fragmentação e de refluxo das lutas sociais, um papel importante de questionar na dinâmica social que se encontra desfavorável ao fortalecimento das lutas. A cultura Surda possui grande potencial de alavancar para uma projeção de suas características culturais em meio à cultura ouvinte. Essa busca pela manutenção da identidade Surda diante de uma maioria “ouvinte” faz com que o

movimento leve essas discussões a toda a sociedade civil, pleiteando o respeito à cultura Surda e a acessibilidade dessa comunidade nos diversos espaços sociais.

Pensando neste contexto, Toraine (2002, p.394), ainda acrescentava que os movimentos sociais agregavam objetivos mais culturais que econômicos, apelando somativamente para “a combinação entre razão e o Sujeito, separando de maneira crescente de um lado a razão da sociedade, do outro o Sujeito do indivíduo”. Assim, a partir deste pensamento, identifica-se, novamente, a existência de uma ruptura entre os sistemas oficiais e os atores sociais. Todavia, se por um lado há um controle exercido por centros de poder sobre os atores sociais, cada vez mais manipulados, pois, em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Foucault (2004, p. 126)

[...] já explicita que micropoderes perpassam todo o corpo social, acarretando em transformações e modificações de condutas nos indivíduos. O corpo social, ao longo dos séculos, se consolida como algo fabricado, influenciado por uma coação calculada, esquadrihado em cada função corpórea, com fins de automatização. [...] ***O homem é o principal alvo e objeto do poder, que tem como meta, a tarefa de incorporar nos corpos características de docilidade.*** [...] É dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”. [...] Suas formas de modelagens são dadas através do adestramento, sendo utilizado como uma poderosa ferramenta de controle, que age de forma disciplinadora, considerado como uma das “fórmulas gerais de dominação”. (Grifos do próprio autor)

Por outro lado, observa-se que “há uma subjetividade protegendo a liberdade das pessoas envolvidas contra uma sociedade com excessiva organização e defendendo uma identidade, particularismos culturais, de uma língua a uma religião, de um território à uma etnia” (TOURAINÉ, 2002 p.215). Acrescenta o mesmo autor: “[...] não existe modernidade sem racionalização; mas também, não sem formação de um sujeito-no-mundo que se sente responsável perante a si mesmo e a sociedade” (p.217).

Assim, foram e continuam sendo os movimentos que os Surdos conseguiram organizar em torno das questões pertinentes aos seus interesses, que lhes possibilitaram a visibilidade de novos atores sociais na esfera pública. Diante destes pressupostos, verifica-se que o movimento Surdo tem sua própria política, suas formas de preparar e organizar as reuniões e as manifestações, ou seja, suas negociações políticas.

As políticas surdas, organizadas pelas comunidades surdas incluem as negociações pelos seus espaços, nas lutas pelos direitos à diferença cultural na educação e nos direitos humanos. As políticas surdas produzem

significados culturais com os quais podemos nos identificar e constroem, assim, suas identidades surdas. (STROBEL, 2012, p.97)

No entanto, conforme dizia Behares (2000, p.3), “se a questão da identidade é fundamental para a compreensão da pessoa humana, no caso da pessoa surda a diferença – não escutar – não pode ser o único traço capaz de identificá-la [...]”, existem outros fatores a se considerar.

Entretanto, quando as análises se focalizam nas políticas públicas, Pastori (1997, p. 98) já destacava que os movimentos na esfera pública se constituíam em um processo complexo que:

[...] tem como ponto de partida as necessidades dos sujeitos, parte das quais se transformam em demandas que serão reivindicadas perante os organismos e instâncias competentes, valendo-se das mobilizações e pressão dos setores interessados, constituindo, dessa forma verdadeiras lutas entre diferentes classes sociais e setores de classes em pugna e confrontados na defesa de interesses diversos e até antagônicos. Esse processo, perpassado pelas lutas de classes, leva a uma instância de negociação, momento no qual cada uma das partes envolvidas obtém ganhos e perdas.

Desta forma, ao analisar o movimento Surdo, na esfera pública, é preciso considerar esse processo de luta, de negociação e de outorgamento, seja ele, implícito ou explícito, já que, de todas as formas, esses elementos estão presentes no processo de elaboração, definição e implementação das mesmas, e, portanto, cada um desses momentos, precisa estar presente no estudo das políticas públicas.

Frente a esta compreensão dos movimentos Surdos na esfera pública, cabe agora compreender que papel é assumido pelo Movimento Surdo no Brasil, quando apresenta demandas a serem supridas e discussões a serem promovidas. Assim, apresentado, pode-se afirmar que a sociedade civil, conforme abordado por Arato e Cohen (1995), é capaz de delinear a constituição deste grupo social, no contexto em que está inserido, partindo-se na perspectiva de que o “cerne” da sociedade civil

[...] passa a ser constituído pelas associações voluntárias de natureza não governamental e não económica que relacionam as estruturas comunicativas da esfera pública com o mundo da vida. A expressão “sociedade civil” já não se refere à sociedade burguesa de tradição liberal, conceptualizada por Hegel como “sistema de necessidades” e que dizia respeito ao sistema de circulação de mercadorias e de trabalho social. Passam antes, a ser encarada como composta pelas associações, organizações e movimentos que emergem de forma mais ou menos espontânea e que, sintonizadas com a forma como os problemas de natureza social ressoam nas esferas da vida privada, transmitem essas reacções de forma amplificada à esfera pública (ARATO E COHEN, 1995, p.19)

Ao assumir a frente de uma manifestação permanente, buscando efetivar a política linguística na Educação dos e para os Surdos, no que tange sobre a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, seja eles ingressantes quanto profissionais, neste caso, a instituição de Surdos, assume para si o lugar da sociedade civil organizada, partindo de uma forma estrutural atual, numa perspectiva de organização de órgãos não-governamentais atuantes, que tem por papel garantir e defender os interesses da comunidade Surda acerca das políticas educacionais e linguísticas que se encontram ausentes, principalmente, na Educação dos Surdos, mais especificamente, na formação que é o aporte de estudo desta pesquisa.

O Movimento Surdo, ao apoiar-se em direitos fundamentais, incorpora, nas temáticas desta luta, questões de uma organização social própria, em que trata de temas de interesse geral da comunidade Surda e representa, assim, esta parcela da população brasileira, por meio de reivindicações, elaborações de propostas com grupos de trabalhos e movimentos organizados. Representa, ainda, a especificidade de organização das questões envolvidas, visto que, o uso e a presença constante da Libras, nesta convivência de militância, é algo que não pode ser encontrado em outros grupos e organizações.

Ressalta-se que uma das mais importantes organizações sociais de entidades de natureza das ONGs, que se destaca neste grupo, que representam as instituições de Surdos que se refere neste texto, são: a Associação e / ou Federação¹⁰⁰, no caso a FENEIS e o INES.

5.2.1 A FENEIS: um espaço de constituição política dos e para Surdos

No contexto geral, as associações e a Federação de Surdos são espaços de reunião, confraternização, mas também, de interação dos Surdos com seus pares em todos os setores da vida social, inclusive, nos espaços de educação e trabalho. Nas associações e/ou Federações de Surdos são comuns os atendimentos diversificados das pessoas Surdas, uso, ensino e difusão da Libras, orientação e encaminhamento sócio assistenciais, pedagógicos e profissional, entre outras atribuições.

Uma associação e/ou federação não é algo indefinido e desorganizado, mas envolve pessoas e/ou empresas que aderem sob um Estatuto Social tendo todos os seus propósitos

¹⁰⁰ Uns se denomina em federação tais como Federação de Surdos de cidade tal Federação de Surdos de estado voltado a área do esporte e outros voltado a área de professores e/ou instrutores.

comuns, defendendo interesses e prevendo metas a serem alcançadas. Segundo a ASAESC- Associação dos Assistentes de Educação de Santa Catarina (2013, s/p):

[...] é qualquer iniciativa formal ou informal que reúne pessoas físicas ou outras sociedades jurídicas com objetivos comuns, visando superar dificuldades e gerar benefícios para os seus associados. Formalmente, qualquer que seja o tipo de associação ou seu objetivo podemos dizer que a associação é uma forma jurídica de legalizar a união de pessoas em torno de seus interesses e que sua constituição permite a construção de condições maiores e melhores do que as que os indivíduos teriam isoladamente para a realização dos seus objetivos. (ASAESC, 2013, s/p).

No entanto, observa-se que a associação e/ou federação é organizada e definida visando à defesa de interesses comuns entre seus pares e grupos com metas a serem alcançadas, sendo sustentada por meio das contribuições espontâneas de seus membros (associados), geralmente sem fins lucrativos, conforme indica o Cap. II, Art. 53 do Código Civil, “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (BRASIL, 2002, p.2).

Uma associação e/ou federação pode ser compreendida como a forma mais básica para que um grupo se organize juridicamente a fim de atingir objetivos e metas comuns, orientada por meio de estatutos e documentos como destacado, no Art. 54 do Código Civil (BRASIL, 2002), Lei 10.406/2002, que dispõe sobre os estatutos de organização dessas instituições ora entidades filantrópicas, ora entidades religiosas, dentre outras relacionadas devem ser constituídas conforme o

Art. 54 - Sob pena de nulidade, o estatuto das associações conterá:
 I - a denominação, os fins e a sede da associação;
 II - os requisitos para a admissão, demissão e exclusão dos associados;
 III - os direitos e deveres dos associados;
 IV - as fontes de recursos para sua manutenção;
 V - o modo de constituição e de funcionamento dos órgãos deliberativos;
 (Nova redação dada pelo Art. 1º, Lei 11.127/05)
 VI - as condições para a alteração das disposições estatutárias e para a dissolução.
 VII - a forma de gestão administrativa e de aprovação das respectivas contas.
 (Acrescentado o item pelo Art. 1º, Lei 11.127/05) (BRASIL, 2002, p.13).

No entanto, quando se trata de associações e/ou federação de Surdos, há ainda que reforçar questões identitárias e linguísticas, as quais não podem ser desconsideradas, por não se tratar de algo homogêneo, mas, que abrange a diversidade dos povos e culturas do Brasil, tendo por objetivo assegurar e promover a política linguística em todo o espaço envolvido,

interligando-os ao social, à educação e ao mercado de trabalho. Conforme se observa nas atribuições que lhe são imputados pelo estatuto¹⁰¹.

Os surdos têm o direito de organizar sua associação, não somente para lutar por seus interesses perante a sociedade, mas também para promover seu desenvolvimento social, conquanto sejam pessoas como quaisquer outras, com personalidade e inteligência íntegra, sendo úteis à sociedade, quanto lhes são oferecidas oportunidades educacionais e de trabalho. (FENEIS, 2015, p.1)

Além deste, o mesmo estatuto, determina que a associação e ou federação deve tem por objetivo em:

- [...] - reunir a comunidade surda, em nível local, por meio de contatos sociais, culturais e esportivos, para extinguir seu isolamento;
- promover a socialização do surdo, por meio da utilização da Língua de Sinais;
 - defender o espaço da Língua de Sinais como língua específica da minoria que representa;
 - promover cursos de Língua de Sinais para os surdos;
 - participar do treinamento e capacitação de intérprete da Língua de Sinais;
 - atender individualmente a pessoa surda em situação de necessidade;
 - representar os surdos na cidade em que estiver;
 - zelar pela melhoria das condições da comunidade surda;
 - ampliar conhecimentos e manter intercâmbio com os surdos de outros locais do país;
 - divulgar as capacidades dos surdos nas diversas áreas, especificamente na área profissional;
 - promover a integração entre os membros da comunidade surda, entre a comunidade surda e a ouvinte e entre o surdo e a família;
 - organizar e apoiar encontros, seminários e palestras acerca da surdez e suas consequências em nível local;
 - firmar convênios com empresas prestadoras de serviços locais especializados: em Psicologia, para orientação, encaminhamento e acompanhamento profissional; em Assistência Social, e em Assessoria Jurídica.
 - promover qualificação e aperfeiçoamento da pessoa surda via convênios com entidades profissionalizantes da comunidade;
 - atuar junto à Secretaria do Trabalho com vistas à inserção do surdo no mercado de trabalho;
 - lutar pela igualdade, justiça e integração social;
 - lutar pela conquista de espaço e dos direitos do surdo de forma que ele possa exercer plenamente sua cidadania. (FENEIS, 2015, p.2-4)

Por muito tempo a associação e /ou federação assumiu o papel desta intermediação, de exercer e promover a política linguística na formação dos Surdos e ouvintes por meio de encontros, palestras com discussões e temáticas destinados a Surdos. Estes eventos tinham por

¹⁰¹ Estatuto sob a orientação de modelo da FENEIS 2015

objetivo repassar conhecimentos e informações à sociedade sobre temáticas envolvendo as demandas das pessoas Surdas e oferecer cursos de Libras para a comunidade, a fim de estabelecer o conhecimento da língua, como também, em de difundir a língua e, posteriormente, minimizar a barreira comunicativa entre as pessoas Surdas e ouvintes.

Afirmo, portanto, que as instituições de Surdos, representadas pela associação e/ou federação dos Surdos, mesmo com pouco movimento, teve um papel fundamental na efetivação da política linguística que discorre a Educação dos e para os Surdos, tanto na difusão da Libras, como também, para promover e assegurar um ambiente linguístico em sua língua, acrescida com a formação dos mesmos e dos ouvintes no ensino de/em Libras e português como segunda língua, por meio de projetos e/ou parcerias com os órgãos públicos e privados.

Monteiro (2006) ressaltava que o surgimento dessas associações e/ou federação aconteceu a partir de 1930, e, anos mais tarde, em 1987, fundou-se a federação:

[...] a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), fundada no dia 16 de maio de 1987, e a Confederação Brasileira de Surdos (CBS), fundada em 2004, possuem uma representatividade mais ampla. São organizações filantrópicas sem fins lucrativos que desenvolvem atividades políticas e educacionais, lutando pelos direitos culturais, linguísticos, educacionais e sociais dos surdos do Brasil. São entidades preocupadas com a integração entre os surdos. (MONTEIRO, 2006, p.297).

A origem da FENEIS começou um pouco antes em 1977, quando fora criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida). Esta instituição foi criada por profissionais ouvintes, que tinham relação com a área da surdez e seu principal objetivo era oferecer um espaço de apoio aos Surdos, sujeitos historicamente excluídos dos processos sociais e democráticos, porém, apresentava-se bastante limitada ao desenvolvimento pleno dos Surdos.

Com o passar do tempo, e, com o gradual aprimoramento linguístico, cognitivo e social da comunidade Surda, o engajamento político passou a fazer parte também do cotidiano dos Surdos, surgindo as primeiras lideranças. Assim, com o surgimento de lideranças motivadas em engajar-se nas lutas Surdas, com o crescente aumento na demanda de encaminhamentos com vias a atender as suas necessidades, bem como, com a complexidade do trabalho a ser desenvolvido, fora necessária uma reestruturação estatutária e organizacional na instituição, que resultou em significativas mudanças. Estas mudanças influenciaram substancialmente os encaminhamentos e a trajetória da militância Surda a partir de então.

Na data de 16 de maio de 1987, por meio da realização de uma Assembleia Geral, foi escolhido o novo nome da entidade, que passou a chamar-se de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Esta mudança não fora apenas na forma escrita do nome da entidade ou então uma simples alteração de estatuto. Nesta nova configuração, os Surdos de fato assumiram o papel de protagonismos na Instituição e nos rumos do Movimento Surdo. Como principal resultado obtiveram a expansão e descentralização de diversas atividades, proporcionando a criação de escritórios regionais da FENEIS por todo o Brasil.

As alterações ocorridas são consideradas pela entidade como o passo fundamental para melhor atender as especificidades dos Surdos. Neste sentido, quando se aborda esta temática, não restringe-se as ações exclusivamente pautadas no sujeito Surdo, pois há também, uma preocupação em disponibilizar profissionais qualificados no atendimento de familiares, nas inter-relações com outras instituições e organizações, sejam elas governamentais ou não-governamentais, na relação com professores de Surdos, com fonoaudiólogos e com outros profissionais desta área de atuação. Tendo a FENEIS como objetivo maior de:

[...] divulgar a Libras, além de defender e lutar pelos direitos da comunidade surda brasileira. Tem como propósito ainda esclarecer a sociedade em geral sobre a importância da Libras, sobre a cultura surda, e sobre a história que envolve esta minoria linguística, “que há séculos vem lutando pelo seu espaço e o reconhecimento de direitos que lhe são inerentes” (FENEIS, 2010b, s/p.).

A FENEIS promove cursos para capacitação de instrutores de Libras para os Surdos desde 1998. Os cursos anteriores a esta data eram ministrados por pessoas Surdas que, contudo, não tinham preparo acadêmico e metodológico para tal. Antes em 1992, foi elaborado um primeiro material didático para este fim, fruto da necessidade de sistematização pedagógica para o ensino desta língua, percebida por um grupo de Surdos que atuavam no ensino e aprendizagem da Libras. A partir de 1993, a FENEIS foi escolhida pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) para a realização deste trabalho de formação, por ser reconhecida nacionalmente, como pólo de divulgação da cultura e da língua dos Surdos do Brasil, desde sua fundação e pela experiência de oferecimento de cursos de Libras para ouvintes (FENEIS, 2010). Reforça-se que a FENEIS é uma entidade filiada à Federação Mundial dos Surdos (WFD) que representa os Surdos junto a outras entidades de reconhecimento mundial, assim como a Organização das Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Organização dos Estados Americanos (OEA); e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). O WFD, tem por princípios garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos dos

Surdos em todo o mundo. Por meio desta aproximação e parceria, os Surdos do Brasil acabam por ser beneficiados com o constante intercâmbio de informações, culturas e saberes com os Surdos de todo o mundo.

Recentemente foi publicado um documento da International Desability Alliance – IDA, entidade de representatividade mundial junto a ONU, que ratifica o Tratado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, onde destaca-se no Artigo 24, com relação à educação para Surdos e surdocegos, no documento “O Direito à Educação: Capacitando a Sociedade para Incluir e se Beneficiar das Habilidades de Pessoas com Deficiências”, construído durante a Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), na qual a questão da educação de Surdos foi intensamente debatida, sendo que no Artigo 24 é reiterado o direito que todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, à educação, cujo conteúdo, reafirma as questões de direitos humanos e linguísticos dos Surdos, principalmente, na oferta de um sistema escolar que respeite, valorize e reconheça sua especificidade.

[...] § 1º. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos ***direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;***
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (BRASIL, 2009, p.26. Grifo nossos)

Esse documento deixa evidente que pessoas com deficiência não podem ser privadas de direitos humanos e linguísticos em quaisquer esferas, inclusive nas OGNs, atualmente denominadas de Organizações da Sociedade Civil (OSC) que devem assegurar, neste caso, as pessoas Surdas a promoção de sua formação.

No corpo do texto são abordadas as limitações que a maioria dos programas educacionais, para estudantes com deficiências, inclusive os Surdos, vem apresentando. Um dos seus destaques aparece quando o texto trata do fato de que, a maioria dos programas, não segue um currículo regular e, portanto, limita as oportunidades de avanço para os níveis mais elevados da educação.

Com estas afirmações, pode-se interpretar que tais propostas educacionais não têm conseguido preparar os estudantes Surdos para atuar, de forma plena e ativa, em suas comunidades. O Artigo 24 deste texto, reconhece ainda as diversas necessidades dos estudantes, com vias a garantir a não discriminação na educação e a plena participação na sociedade. É reconhecida como necessária a garantia de que a educação de pessoas, em especial crianças, cegas, Surdas ou surdocegas, seja ministrada, nas línguas e nos modos e meios de comunicação, mais adequados para eles como se ver no inciso 23º:

[...] Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

- a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;
- b) ***Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;***
- c) ***Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados*** ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (BRASIL, 2009, p.16. Grifos da pesquisadora)

Retomamos a atuação da FENEIS no Brasil, a mesma ocupa um lugar importante e que lhe garante, assim, representatividade para fazer valer as necessidades das pessoas Surdas brasileiras. Está na cadeira conquistada junto ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE – ligado à Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Mesmo com a existência deste importante lugar, que se destaca no cenário das políticas públicas nacionais, que visam a promoção da acessibilidade e, conseqüentemente, da igualdade de condições, a luta da FENEIS vem encontrando obstáculos para fazer valer a política linguística com os direitos dos Surdos, que foram conquistados ao longo de sua vida de movimento social. Dentre os obstáculos destaca se:

- a) em fazer valer os direitos conquistados na sociedade e Educação dos Surdos;
- b) desestruturar a resistência, discursos, visão e preconceitos da sociedade acerca da Língua, no caso a Libras, como um *status* linguístico;
- c) estabelecer relação “amigável” do poder com a política implementada pelos órgãos governamentais que efetive seus papéis diante da política linguística;

d) manter os movimentos após a regularização das leis, decretos e afins, como também, fiscalizar a implementação dos mesmos na sociedade e educação a fim de reivindicar quando se depara a sua ausência.

5.2.2 O INES: um espaço de constituição educacional e identitária de e para Surdos

Outra instituição de Surdos envolvida nos movimentos da comunidade Surda que merece destaque é o INES, que em 1990 foi criado, em seu interior, um movimento de professores e alunos da instituição que desconstruíram a ideologia do discurso oralista. Conforme Favorito (2006, p. 33)

[...] o movimento já existia muito tempo anos antes com o INES que ganhou força maior em 1990 quando o movimento dos professores e alunos postulava esse debate maior propondo discussões que se desconstruísem o com a ideologia do discurso oralista.

No trecho abaixo, a autora dá visibilidade ao objetivo principal desse movimento gestado no INES.

[...] Esse movimento minoritário se pautava principalmente por uma ruptura com o paradigma oralista que desde a fundação da instituição (1857) orientou as práticas pedagógicas confinando os surdos ao “esquecimento” de que se tratavam de alunos e de que aquele espaço deveria ser uma escola. (FAVORITO, 2006, p.33)

Assim, para ir construindo as condições políticas que viabilizassem a ruptura com a filosofia oralista, esse movimento valeu-se de brechas que encontravam na gestão da instituição. Foi nesse campo de disputas que os estudantes Surdos encontraram espaço para se manifestarem, pressionando o corpo docente para aprender a língua de sinais, como descrito abaixo:

Naquele início dos anos 90, os alunos começavam a reivindicar que os professores aprendessem a língua de sinais, sem a qual permaneceriam sem escuta e sem condições de aprendizagem, sonogados de um mundo de informações. Desejavam produzir interlocuções reais, rejeitavam as simulações de comunicação estabelecidas e estabilizadas, naturalizadas. (FAVORITO, 2006, p.35)

Em 1992, as condições políticas e históricas do INES mudaram: a instituição passou a ser dirigida por uma professora que fazia parte do quadro efetivo de funcionários e permaneceu no cargo até o final de 1998.

Segundo o relato de Favorito (2006), durante essa gestão, três diretoras de departamentos respaldam algumas ações que forneceram as bases para que o ideário oralista

fosse paulatinamente interpelado por um modelo bilíngue de educação dos e para os Surdos, a saber:

- Criação do grêmio estudantil em 1993: os alunos se sentiram encorajados para reivindicar o uso da língua de sinais por toda a comunidade escolar e lutar por uma pedagogia mais apropriada às suas características linguísticas;
- Autorização para que os surdos apresentassem, no auditório, esquetes teatrais que tinham a intenção de sensibilizar o corpo docente para a necessidade de aprendizagem da língua de sinais;
- Palestras e cursos com temas diversos para formação continuada dos professores;
- Criação da Coordenação de Acompanhamento da Prática Pedagógica (COAPP);
- Grupos de estudo. Com essas ações, o ambiente no INES aproximava-se cada vez mais de debates que refletiam uma discussão mundial sobre a educação bilíngue para surdos, pela reivindicação cada vez mais crescente dos alunos pelo uso da língua de sinais, por um ensino bilíngue e pela valorização da cultura surda. (FAVORITO, 2006, p.35)

Nessa efervescência de ideias foi criado, no ano de 1995, o Comitê Pró Oficialização da Libras “[...] dando oportunidade a alunos e professores de entrar em contato com essa luta e seus desdobramentos ainda que a maioria dos docentes se mantivessem impermeáveis a tal discussão” (FAVORITO, 2006, p.38).

Em 1995, uma professora que militava nesse movimento assumiu o Departamento Pedagógico do INES e, no ano seguinte, outra militante assumiu o Departamento de Estudos e Pesquisas. Como eram professoras que possuíam os mesmos ideais para a educação de Surdos possibilitaram a construção de “[...] um movimento coletivo de repensar e reconstruir o processo educacional vivido até então no INES em direção à construção de um projeto de educação bilíngue para a instituição (INES, 1998)” (FAVORITO, 2006, p. 43).

A instituição se associou a quatro universidades públicas, para um intercâmbio acadêmico na intenção de se aproximar dos debates da educação geral, além de empreender estudos em direção a um modelo de ensino bilíngue para Surdos.

Nos anos de 1997 e 1998, o INES começa, então, a reconstruir seu projeto político-pedagógico, sendo seu eixo norteador a tentativa de romper com as crenças, representações e práticas ouvintistas na educação de surdos, produzindo interfaces com a educação geral e com a educação de outras minorias, estabelecendo vínculos com a escola e a comunidade surda e garantindo aos surdos participação nas discussões e decisões pedagógicas. (FAVORITO, 2006, p. 44)

Para possibilitar essas ações, um considerável número de projetos foi criado. Um desses projetos aconteceu com a assessoria de um pesquisador da área da surdez, Dr. Carlos Skliar, que foi convidado para colaborar com a construção do plano político pedagógico da

instituição. O projeto teve como eixo a surdez enquanto diferença e experiência visual, auxiliando o INES na definição de uma política linguística, em que “[...] assumia-se a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua” (FAVORITO, 2006, p.44).

Essa política linguística demandou, por sua vez, dois outros projetos:

- a) o de monitoria (desenvolvido por ex-alunos do INES) com a finalidade de disseminar a língua de sinais por todo o espaço escolar e;
- b) outro destinado à elaboração de currículo e metodologia de ensino de português como segunda língua para Surdos, assessorado por uma linguista especializada no ensino de segunda língua.

Outras ações se seguiram: a criação de Fórum de Educação, Linguagem e Surdez, organização de seminários, a revitalização da Revista Espaço e a criação de outras publicações que refletiam os debates, no mundo e no INES, sobre as propostas bilíngues na educação de surdos.

Todo esse processo, como em qualquer instituição, **não foi vivido sem conflito** [grifo da autora]. Numa instituição centenária e com tantos profissionais, diferentes pontos de vista sobre a educação de surdos coexistem disputando espaço na agenda política da instituição (FAVORITO, 2006, p.47).

Enfim, verifica-se que o INES representou um papel importante nos Movimentos Surdos no que tange a sua língua,

[...] o papel importante do INES no desenvolvimento e talvez na homogeneização da LSCB¹⁰² se deve ao fato de que, mesmo durante o imperialismo oralista, os surdos que viviam no INES mostravam-se inclinados e aptos a usar a LSCB como meio de comunicação. A escola foi criticada pelos oralistas ortodoxos, porque seus estudantes usavam sinais durante o dia, fora das salas de aula (BRITO, 1993, p.6)

O papel dos Surdos que viviam no INES – e que se desenvolviam por meio da comunicação da Língua de Sinais Francesa e da Língua de Sinais Brasileira antiga – foi importante, pois de lá partiram os líderes Surdos, que vieram divulgando durante muitos anos a Língua de Sinais em todo o país.

Além da sua importância no movimento Surdo, o INES também assumiu um papel de atuação importante na formação dos Surdos e ouvintes promovidos pela própria instituição e

¹⁰² LSCB - Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiro, sigla utilizada no Brasil para denominar a língua de sinais nos anos 80.

outros em parceria com os órgãos governamentais tais como o MEC e a SEESP na qual foram ofertados vários programas, dentre eles:

- a) Os Cursos de Especialização de Professores no Ensino dos Deficientes Auditivos do INES (1957-1972¹⁰³/1981-1985);
- b) Curso profissionalizante para os surdos¹⁰⁴
- c) Curso básico de Libras para os professores da rede pública de ensino;
- d) Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado;
- e) Organização de material pedagógico e de vídeos em língua de sinais com temas para fins educativos, distribuídos para os sistemas de ensino;
- f) Estabeleceu como pólo do curso de Letras Libras – Licenciatura (2006 e 2008) e Letras Libras – Bacharel (2008) que visa formar surdos e ouvintes no ensino e tradução/interpretação de Libras;
- g) Estabeleceu como polo para a avaliação do Prolibras e posterior assumiu a organização
- h) Curso bilíngue de Pedagogia para profissionais surdos e ouvintes;
- i) Palestras, fóruns, seminários e dentre outros que aborda as discussões acerca da educação dos surdos que tem por fim aperfeiçoar a formação dos surdos e ouvintes. (BRASIL, 2008, p.8)

Demarca-se que, por muito tempo, o INES foi a única instituição de educação de Surdos em território brasileiro e em países vizinhos. Isso fez com que o Instituto recebesse alunos de todo o Brasil e do exterior, o que lhe dava uma posição de referência em relação à educação, profissionalização e socialização de Surdos.

Atualmente, o INES é reconhecido como um órgão específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) - conforme Decreto nº 7.690, de 2012, vigente no momento - apresenta uma historicidade simbólica: primeira escola para Surdos do Brasil, criada ainda no período imperial. Ademais, é uma das escolas do Brasil que só atende alunos Surdos e se caracteriza por oferecer uma educação bilíngue, cuja orientação é de que a língua de instrução e de comunicação seja a Libras em todos os espaços.

Embora o Plano de Desenvolvimento Institucional, PDI-INES – com atuação prevista de 2012 a 2016 – tenha sido elaborado para atender principalmente às demandas do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU), foram analisados os objetivos e metas no que se refere às políticas públicas e relações institucionais, mas também, à educação básica: o colégio de aplicação (CAp-INES).

¹⁰³ A regulamentação desses cursos consta da Portaria Ministerial nº 63, de 14 de maio de 1956, da Portaria nº 19- A, de 21 de março de 1957 e da Portaria nº 1 de 8 de janeiro de 1959.

¹⁰⁴ Visto que não existia a expectativa de que os alunos prosseguissem os estudos à época, já que muitos não chegavam ao 2º grau (atual ensino médio): “no profissionalizante os alunos aprendiam o trabalho de marcenaria, encadernação; as meninas aprendiam a ser manicures, fazer bordado, pintura etc.” (PASSOS, 2014, p.36).

Esses trechos foram comparados a documentos legais que instituem, regulamentam e estabelecem parâmetros para valorização e promoção da Libras (Lei 10436/2002 e Decreto 5626/2005), além disso, já completaram mais de dez anos de existência, portanto, destaca-se um momento propício para uma avaliação de políticas linguísticas. Outros textos legais foram selecionados por tratar dos direitos linguísticos e fortalecimento das línguas minoritárias: a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996 e o Decreto 7.387 de 2010.

Daremos destaque em um trecho do PDI-INES capítulo III, seção II, artigo 35, que dispõe como uma das competências do instituto “promover a educação de alunos surdos, através da manutenção de órgão de educação básica, visando a garantir o atendimento educacional e a preparação para o trabalho de pessoas surdas”. Compreende-se, portanto, que essa é uma escola singular, já que só atende na educação básica estudantes Surdos. Em segundo lugar, cabe observar que, como a instituição, está construindo, atualmente, a trajetória educacional dos seus estudantes, por meio do que se escreve no documento.

Enfim, o PDI-INES procura reconhecer, promover e fortalecer os direitos linguísticos dos Surdos, mas sempre cabe um olhar atento às práticas escolares e sociais que efetivam as ações ditadas nas políticas linguísticas. Cita-se a DESU/INES como um dos exemplos da instituição na implementação da política linguística, que tem por fim promover formação dos Surdos e ouvintes, fortalecendo e assegurando o *status* linguístico reivindicado pelos movimentos Surdos. Durante esta trajetória do Movimento Surdo, promovidos e organizados pelas instituições de Surdos conquistaram juntos os direitos legais que merecem ser destacados, principalmente pelo efeito que estas ocasionaram a efetivação da política linguística na sua Educação. Destaca-se, também, o fato de ter nestes textos legais claros indicativos da necessidade e da validade de uma educação para Surdos que parta dos pressupostos da diferença linguística, servindo-se, assim, de base legal para garantir que se considerem as atuais reivindicações da Comunidade Surda no Brasil.

Diante dessas manifestações políticas desenvolvidas pelas comunidades Surdas e seus efeitos no campo linguístico e educacional, pode-se afirmar que o seu movimento não fica de fora dos modos contemporâneos de pensar a cultura e a educação. Na contemporaneidade negocia-se com a Libras e com as novas tecnologias para buscar os efeitos dos movimentos Surdos. Nesse sentido, o movimento Surdo se inscreve nessa racionalidade contemporânea.

A mudança histórica para uma nova forma de capitalismo – pós-industrial, tardio, flexível... – marcado, entre outras coisas, pelo mundo disperso e efêmero das novas tecnologias, pelo consumo de toda a sorte de produtos da indústria cultural (inclusive imagens, identidades e modos de ser), por variadas e difusas políticas de identidade, por conformações de curto prazo e

grande flexibilidade no trabalho, dificultando às pessoas, como diz Sennet (1998), a construção de uma narrativa coerente para suas vidas, vem nos inscrevendo em um mundo radicalmente diverso daquele que vivíamos até, pelo menos, há uns 30 ou 40anos. (COSTA, 2005, p.209)

Ao apontar o texto constitucional, encontra-se em Veiga-Neto (2002) um importante aliado na valorização do papel da Constituição, enquanto marco expressivo da atitude e da história em um determinado tempo e espaço, reforçando o aspecto legítimo que o Movimento Surdo apresenta ao contestar as práticas excludentes da escolarização de estudantes Surdos incluídos em escolas regulares e monolíngues baseados num “ensino homogeneizados que deve a influenciar da espacialização do tempo, onde o tempo passou a ser redutível ao espaço e pensado em função do espaço” (VEIGA-NETO, 2002, p.29).

Marques (2006, p. 35) afirma que: o tempo é concebido de forma linear, onde os eventos constituem uma sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados, pois a relação entre o "era" (passado), o "não é mais" (presente) e o "vir a ser" (futuro) obedece, assim, a uma sucessão linear de mudanças. Nas palavras de Oliva-Augusto (2007, p.86), “O presente identifica o momento no qual, amparada pela experiência do passado e lançando mão da razão, a humanidade projetaria o seu futuro”. O futuro passa a ser visto como possível de se controlar, sendo que esse controle do futuro passa a ocorrer diante da crença na razão e no progresso, duas características imprescindíveis da atualidade que reforça o pensamento de Foucault sobre o poder (1996, p.8):

[...] o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Buscando subsídios capazes de respaldar a luta da Comunidade Surda pela garantia do direito a uma educação capaz de oferecer a estes sujeitos plenas condições de desenvolvimento como diz Gohn (2011): “ao realizar essas ações, projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que eram excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo” (p. 336), no entanto, faz-se necessário reconhecer que pessoas Surdas, em todos os países, são consideradas como minorias linguísticas e, portanto, é preciso levar em conta sua especificidade comunicacional, cultural e social.

5.2.3 A educação que os Surdos desejam: das construções legais à realidade

Os suportes legais contêm os registros obtidos por meio de intensas discussões correlatas à temática dos Surdos e podem ser encontrados em Cartas, Convenções e outros documentos. Em Assembleia Geral realizada pela Organização das Nações Unidas, em dezembro de 1992, fora publicada a Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, aprovada pela Resolução 47/135 deste mesma Assembleia. Neste marco legal destaca-se o texto descrito no item 1 do Art. 4º, no qual afirma-se que

Os Estados adotarão as medidas necessárias a fim de garantir que as pessoas pertencentes a minorias possam exercer plena e eficazmente todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais sem discriminação alguma e em plena igualdade perante a Lei (ONU, 1992, p.3).

Ainda nesta Declaração, no item 3 do Artigo 4º, afirma se que

[...] os Estados deverão adotar as medidas apropriadas de modo que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias possam ter oportunidades adequadas para aprender seu idioma materno ou para receber instruções em seu idioma materno (ONU, 1992, p.3).

Quando trazemos estas afirmações para o campo de discussão da política pública, foco principal desta análise, condiz apontar ainda a seguinte a orientação desta Declaração da ONU, expressa em seu Artigo 5º, onde pontua que “as políticas e programas nacionais serão planejados e executados levando devidamente em conta os interesses legítimos das pessoas pertencentes a minorias” (ONU, 1992, p.4).

Partindo-se dos destaques relacionados, pode-se compreender que no Brasil, mais especificamente na comunidade Surda a política linguística se baseia em um discurso “inclusivista” em que não se parte do pressuposto de interesses legítimos da comunidade Surda. Os ideais se devem conforme Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 46) de que

[...] o controle e condução dos sujeitos não são concretizados apenas por um poder oriundo do Estado, mas contam com uma série de organizações, instituições, procedimentos e agentes que exercem tal poder na sociedade. É uma rede de micropoderes que alcançam o corpo individual ou o corpo social, com o propósito de administrar comportamentos, governar a vida dos sujeitos alvo.

Nessa ótica, podemos interpretar o controle como um processo dinâmico de calar grupos sociais, total ou parcialmente. Portanto, trata se de aplicar, políticas que determinam “quem está dentro e quem está fora”. Percebe-se que as políticas destinadas aos interesses das

minorias ainda se encontram latentes, pois os movimentos Surdos ainda estão sendo assimilados como um grupo representante da comunidade e povo Surdo¹⁰⁵. Partindo dos destaques relacionados, pode-se compreender que, no Brasil, há de fato um primeiro passo, dado na direção de uma efetiva política linguística, por meio da oficialização e do reconhecimento da Libras como língua de instrução e comunicação dos Surdos, cuja legislação específica será tema abordado nos próximos parágrafos.

Posteriormente, à Declaração da ONU que reconhece os direitos das minorias linguísticas, outro documento muito utilizado como base para a criação de Políticas Públicas, com foco na garantia de direitos humanos primordiais ao pleno desenvolvimento das pessoas, é a Declaração de Salamanca, datada de 1994, cujo conteúdo tem sido amplamente divulgado e utilizado até o momento presente.

A Declaração de Salamanca aparece em muitos discursos como sendo um marco na direção da inclusão de todas as crianças no ensino regular, numa perspectiva de inclusão generalizada, muito presente nas políticas educacionais da educação brasileira.

De posse desta “bandeira”, defesas da inclusão de todos os estudantes numa mesma perspectiva educacional, num mesmo espaço e tempo, acaba por persuadir a formação de opinião, principalmente do senso comum, de que ter espaços diferenciados possa ser algo que fere os princípios de uma “educação para todos”. E, ao fazer esta apropriação aprofundada da forma como estão expressos os conceitos nesta e em outras Declarações, concordo com Veiga-Neto (2007, p.56) quando diz que “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Em termos simples, a inclusão tem como propósito a diminuição do risco social. Veiga-Neto (2007) traz o conceito de governmentação que designa todo o conjunto de ações de poder que objetivam conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta dos outros. Ao passo que o “poder é compreendido como uma ação sobre ações possíveis, o governmentação mostra-se quase como um resultado dessa ação” (VEIGA-NETO, 2007, p. 952).

Com a palavra *governamentalidade*, Foucault (2006) designa todo um conjunto de práticas de governmentação para mostrar como se chega a uma sociedade de regulamento e disciplina, uma sociedade controlada por dispositivos se definindo em função de sua população. Em outras palavras, o Estado moderno toma para si o governmentação, o controle dos corpos dos indivíduos, pois governando os corpos o Estado governa tudo. Daí pode-se

¹⁰⁵ O povo Surdo consiste em: [...] sujeitos Surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p.29).

entender o porquê da promoção da inclusão. Há uma mobilização dos poderes e a condução das condutas humanas, e visto que estas estão em jogo, estas devem preservar e promover a própria vida. O Estado assume para si a responsabilidade de governar para promover a vida.

Um dos trechos com maior ênfase na questão da educação de pessoas Surdas encontra-se no item 19 da parte A, “Política e Organização”, parte II, subitem “Linhas de Ação em Nível Nacional, da Estrutura de Ação em Educação Especial”, onde consta que as

[...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, p.7).

Nesta construção de preceitos legais em direção à efetivação de direitos, outro documento a ressaltar, por sua grande relevância para a Comunidade Surda, é a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, também conhecida como Declaração de Barcelona. Este documento foi assinado pela UNESCO em 1996, em parceria com diferentes organizações não governamentais, sendo seu principal objetivo reconhecer os direitos linguísticos das pessoas, principalmente frente a ameaça de extinção de línguas utilizadas por diferentes minorias dos povos da humanidade. Este documento obteve aprovação durante a realização da Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos, que ocorreu em Barcelona, na Espanha, entre os dias 06 a 09 de junho de 1996.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos fora construída a partir do esforço conjunto de diferentes Instituições e Organizações Mundiais, e embasou-se em outros Documentos de grande relevância para a garantia de direitos fundamentais da humanidade. Em seu corpo, aparecem referências claras as declarações e as convenções do Conselho da Europa, a Convenção Europeia para a Proteção dos Direitos do Homem e das Liberdades Fundamentais, datada de 4 de novembro de 1950 (artigo 14.º); destaca-se também, a Declaração do Recife, no Brasil, de 9 de outubro de 1987, do XXII Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, onde encontram-se, nos anais, o documento: Os Direitos Linguísticos dos Surdos.

Todo este embasamento levou a Organização das Nações Unidas a tomar as medidas necessárias à adoção e aplicação de uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos.

Neste sentido, percebe-se uma coesão de intenções, onde recomenda-se que os direitos linguísticos sejam considerados direitos fundamentais do homem.

Ao afirmar que a Libras é a língua oficial brasileira utilizada pela Comunidade Surda do país e, ao ressaltar a necessidade de que esta língua esteja presente nos espaços e contextos educacionais, como garantia de direito à acessibilidade universal, podemos compreender que todo o entorno da utilização e da difusão dessa língua, precisa estar intimamente atrelado à garantia da existência de um espaço diferenciado ao estudante Surdo. A existência de espaços educacionais em que a língua de sinais assume o papel de primeira língua, onde estudantes Surdos possam estar inseridos minimamente até que as capacidades sócio linguísticas desenvolvam-se de forma satisfatória, por meio do uso frequente, fluente e natural desta forma de comunicação, passa a ser pressuposto básico na organização escolar pensar-se e ser pensada, bem como, preparada para os estudantes Surdos.

Aliado à Lei de Libras, outro marco legal fundamental que empodera as reivindicações pela existência das Escolas Bilíngues para Surdos, é o documento que vem para regular a aplicação e a efetiva execução dos termos desta Lei é o Decreto de N° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Juntos, estes dois documentos são responsáveis por uma mudança muito importante frente às necessidades e anseios da Comunidade Surda brasileira e, de fato, foram alcançados graças a mobilização desses sujeitos, principalmente por estarem organizados por meio da existência da FENEIS.

Com a conquista da publicação destes marcos legais, passam a existir indicativos de como poderiam ser organizadas diversas questões, relacionadas ao uso e ao reconhecimento da Libras como língua de instrução e de comunicação das pessoas Surdas no Brasil. É possível fazer esta afirmação uma vez que estas resoluções dispõem sobre questões relacionadas ao meio educacional em diferentes níveis, com foco na inserção da Libras especialmente nos meios acadêmicos, tanto para a inclusão dos Surdos neste espaço, quanto para a difusão de sua língua neste meio, entre outros pontos.

Com a regulamentação da Lei de Libras, por meio do Decreto nº 5.626/2005, um dos pontos de maior destaque é a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Formação de Professores nos cursos Médios e complementares de Magistério e nos Cursos de Licenciatura, Pedagogia, Psicologia e Fonoaudiologia na Graduação. Com a implementação desta medida, a Libras ganhou ainda mais destaque e passou a circular entre meios onde antes passava despercebida, desconhecida por muitos.

O fato de reconhecer a Libras como uma língua “oficial” do país é um dos pontos mais importante para este grupo social, pois ao reconhecer a legalidade e a oficialidade de uma

língua, reconhece-se os sujeitos usuários desta língua, enquanto sujeitos sócio culturais, reforçando o próprio discurso Surdo da importância e da necessidade de oferecer organizações pedagógicas capazes de estimular e oferecer condições compatíveis de ensino e de construção de conhecimento aos Surdos.

Em 2009 foi publicado o Decreto de nº 6.949 que promulga o Decreto Legislativo de nº 186, de 9 de julho de 2008, que trata, em seu Artigo 24, da temática da Educação, e onde aponta, no item 3, letra b, que

Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:... b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda (BRASIL, 2008, p.14-15).

Com estas prerrogativas, o Estado reconhece a necessária garantia de que a educação das pessoas, seja ministrada nas línguas, nos modos e nos meios de comunicação mais adequados ao sujeito, em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social, enfatizando ainda a promoção da política linguística na Educação dos e para os Surdos, realidade capaz de ser alcançada com a existência de espaços específicos e bilíngues. Neste texto, legalizou-se e evidência a garantia de espaços desta vivência sócio cultural da comunidade Surda.

A construção dos preceitos legais que regem a organização social e política no Brasil vem consolidando a garantia de direitos fundamentais às pessoas Surdas. No entanto, a interpretação que tem sido lançada a estes textos aparentemente não está de acordo com todos os pontos claramente garantidos através destas publicações.

6. SEÇÃO IV

O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

[...] uma investigação que não busca terrenos firmes, senão areias movediças, fragmentos, omissões e incoerências que haviam sido deixados de fora pela história tradicional. [...] na genealogia os discursos também são analisados, mas isso é feito de modo a mantê-los em constante tensão com prática de poder (VEIGA-NETO, 2003, p.69-71)

Esta Seção apresenta o desenvolvimento da pesquisa. Optou-se por uma Seção à parte considerando a necessidade de explicitar alguns aspectos que são fundamentais para o entendimento do estudo, como a temática exige um maior entendimento do aspecto metodológico adotado. Diante dessa posição, esta Seção apresenta a discussão de estudos teóricos da metodologia e os aspectos utilizados, o tipo de metodologia que foi adotado, o contexto e abordagem, objeto do estudo, os participantes, os instrumentos de coleta e transcrição de dados, assim como, as categorias de análise dos dados.

6.1 A Metodologia

Ao conhecer, caracterizar, analisar e elaborar sínteses sobre um objeto de pesquisa científico, inicialmente, o pesquisador dispõe de diversos instrumentos metodológicos. Contudo, os direcionamentos do tipo de pesquisa que serão adotados dependerão dos fatores que exigem as suas pesquisas, tais como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que o guia, conforme sintetizado por Goldenberg (2002, p.14): “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Segundo Chizzotti (2006, p.11), “a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem”. Contudo, a pesquisa só existe e/ou se inicia mediante ao apoio de procedimentos metodológicos adequados e definidos, que permitam a aproximação ao objeto de estudo aos dados de análises.

Por conseguinte, esses direcionamentos se compõem, muitas vezes, em dificuldade gerando diversas decisões conflituosas ao pesquisador que precisa estar teoricamente respaldado durante a pesquisa. A finalidade é se capacitar e se preparar para lidar com as tensões e incertezas que podem surgir no seu percurso durante o período de sua realização. Essa preparação há que se intensificar ainda mais quando se estuda / investiga / analisa a

política educacional e linguística devido a complexidade desse fenômeno que está em constantemente em reconstrução.

Inúmeros são os autores que se dedicam às categorizações, agrupamentos e classificações das características que correspondam com a sua pesquisa. As literaturas desta classificação existentes na metodologia são vastas e ricas, porém, não será abordada nessa Seção, sobre os principais tipos de pesquisas utilizadas no campo da Educação, muito menos nas pesquisas que se utilizam a linha de pesquisa do Estado, Política e Gestão Escolar.

Este estudo destacará somente as discussões bibliográficas que concernem à pesquisa documental e a empírica. Sabendo que, ao colocar em destaque a pesquisa documental e a pesquisa empírica, implica trazer para a discussão uma metodologia, na qual o uso de documentos em pesquisa precisa ser apreciado e valorizado.

Considerando a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar se justifica o seu uso em várias áreas da Educação, porque a pesquisa de análise documental e empírica favorece a observação do processo de maturação e/ou de evolução de pessoas, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. É a partir dos indícios preservados pelo tempo que as informações são construídas/reconstruídas. A relação do pesquisador com as fontes de informações é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa de análise documental e empírica, pois as fontes são a matéria-prima essencial do pesquisador, indispensável para a reconstituição da política pública baseadas em discursos e aplicação na Educação dos e para os Surdos (ABREU, 2001, p.17).

6.1.1 Contexto e abordagem da pesquisa

Os estudos serão realizados sob os parâmetros observacional, descritivo e transversal, sendo observacional, pois não haverá intervenção no objeto de estudo com os documentos e entrevistas; descritivo, pois se preocupa com a descrição das regularidades encontradas nos dados coletados; e transversal por recortar um intervalo de tempo para a coleta e a análise dos dados, como também, no processo de transcrição da entrevista realizada em Libras para a Língua Portuguesa.

Nota-se que o estudo se caracteriza, também como, uma abordagem de análise documental, pois o mesmo consiste num intenso e amplo exame de diversos materiais que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados, buscando-se outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos e de abordagem qualitativa por meio da pesquisa empírica por ele incluir “as concepções teóricas

da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2012, p. 15).

Contudo, esta pesquisa utilizará os procedimentos metodológicos transcorridos em dois momentos essenciais: a

a) abordagem de análise documental, meio de estudo e análise de fontes primárias, de abordagem qualitativa, com pesquisa empírica e da análise de discurso instrumentalizadas em entrevistas. Explicita-se que durante o percurso do estudo, os instrumentos de pesquisa, a forma de organização e análise dos dados e as questões éticas se aproxima da abordagem qualitativa pela natureza de seu *corpus*, e por sua base epistemológica e ontológica, que nos permite analisar um campo que envolve as ciências humanas e sociais, carregando em si elementos relacionados à interação entre pessoas e fatos documentais inseridos num determinado contexto a ser analisado, proporcionando uma visão mais geral dessas ocorrências e a elaboração de uma proposta sobre o tema acerca da política pública das pessoas Surdas.

Entende-se que a escolha do procedimento metodológico precisa ocorrer de acordo com a realidade a ser estudada, considerando-se como característica da pesquisa documental em ciências políticas e da informação, da pesquisa empírica e pesquisa da análise de discurso, abordagem qualitativa e discursiva, em ciências humanas e sociais a contestação da neutralidade científica e reconhecendo-se o compromisso ético-político do pesquisador com a realidade a ser estudada, segundo os autores que tratam do universo metodológico das pesquisas em ciências sociais, especialmente LOWY (1985); LÜDKE E ANDRÉ (1986); GIL (1999); SPINK (2000); FILHO (2002); CHIZZOTTI (2006) E MINAYO (2012).

Ressalta se que o ponto de partida de uma pesquisa não é a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento. A problematização das fontes é fundamental porque elas não falam por si, são testemunhas, vestígios que respondem a perguntas que lhes são apresentadas. Segundo Lopes e Galvão (2001, p.79) “[...] o que determina o que são as fontes é exatamente o [...] problema problematizado.” As perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento. São as perguntas que o pesquisador faz ao documento que lhe conferem o sentido. Assim, entende-se que “os problemas da pesquisa podem se resumir nas seguintes palavras: o questionar dos documentos” (FOUCAULT, 1969 *apud* LE GOFF, 1996, p.545-546).

Já Gil (1991, p.19) afirma que a pesquisa de análise documental apresenta algumas vantagens, por ser “fonte rica e estável de dados”, não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante

à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e, o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico, ou que ainda pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa.

Pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p.62)

Entende-se que o documento é resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu e, também, das épocas sucessivas durante as quais continuou a existir. O documento é produto da sociedade, que o fabricou segundo as relações de forças que nela detinham o poder. O que transforma o documento em monumento é a sua utilização pelo poder.

b) Pesquisa empírica no que tange a pesquisa empírica, de acordo com Gil (1999, p.42), o procedimento deve favorecer a interação entre o pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa, bem como, a observância dos objetivos. Nessa perspectiva, estimulou-se o uso da entrevista, de acordo com:

- a) sua atribuição atual na instituição de Surdos ou IES com ações na Formação de Surdos e ou ouvintes para a Educação de Surdos;
- b) seu papel e colaboração frente à elaboração de documentos da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos, em questões centrais relacionadas a formação para Surdos e ouvintes e;
- c) sua visão acerca da política pública atual.

Esta parte empírica da pesquisa terá dois momentos:

- a) a condução de entrevistas aconteceu considerando a língua utilizada pelo participante. Quando realizadas em Libras a sua transcrição para o Português foi realizada pela própria pesquisadora. As entrevistas realizadas em Libras aconteceu com os profissionais e/ou representantes participantes, considerando que o sujeito é Surdo usuário da Libras, a mesma foi conduzida em Libras, quando o sujeito é ouvinte, falante foi apresentada na forma oral, com a companhia de um profissional intérprete de Libras para a Língua Portuguesa, considerando que a pesquisadora é Surda usuária da Libras, na qual a transcrição foi realizada pela própria pesquisadora que utilizou a sinalização de

alguns dos entrevistados e outro com a interpretação do intérprete de Libras ao lado dos entrevistados.

Ressalta-se que, diante da necessidade de interação direta da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, foram observadas as implicações éticas da participação dos profissionais atuantes em instituições de Surdos e IES. Por essa razão, o trabalho foi devidamente submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia¹⁰⁶ (cf. documentos apresentados em apêndice do documento 3).

Essa abordagem nos permite acrescentar a dimensão da reconstrução no decorrer da pesquisa referente a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, favorecendo maior observação do seu processo de maturação durante o percurso de estudo investigativo.

Reconhecendo as especificidades e suas limitações em abordar a totalidade desta tipologia de metodologia de trabalho que se utiliza de diversos tipos de documentos, na seção a seguir, priorizarei com maior aprofundamento a discussão sobre as bases teóricas, da pesquisa de análise documental, da pesquisa empírica e da análise de discurso com os seus instrumentos norteadores, já que serão pressupostos da pesquisa.

6.2 Tipos de Metodologia

Nesta seção apresentamos os tipos de metodologia que serão adotados nesta pesquisa (subseção 6.2.1), sujeito do estudo (subseção 6.2.2), os instrumentos de coleta e transcrição de dados (subseção 6.2.3) e análise de dados (subseção 6.2.4), tendo como base a discussão teórica apresentada no início desta seção que nortearam a metodologia adotada com o objetivo de evidenciar a proposta de educação para Surdos, a fim de identificar seu delineamento na política educacional e linguística focando na formação de Surdos e ouvintes no contexto da educação dos e para os Surdos.

6.2.1 Objeto do estudo

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos, compreendidos como os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa, centraram-se em dois momentos principais:

¹⁰⁶ Regimento interno de Resolução nº 196/96/CNS sendo reestruturado para a Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012. Mais informações no link: <http://www.comissoes.propp.ufu.br/CEP>

- a) fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo, nacionais, estaduais e municipais, localizados no universo das políticas públicas educacional e linguística para as pessoas Surdas, o que desvelou a forma de organização, bem como se promove a política educacional e linguística pelas instituições de e para Surdos e IES;
- b) dados empíricos em uma instituição de Surdos e outros em IES, que atuam com as pessoas Surdas, utilizando entrevistas como principal instrumento, que permite refletir sobre a formação de Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e português como segunda língua no contexto da educação dos e para Surdos por meio de seus limites e possibilidades.

6.2.1.1 Escolha dos documentos

Nesta Seção, são apresentados os documentos trabalhados com fontes primárias para as análises de documentos desta pesquisa, dentre eles, legislação governamental, programas e /ou projetos elaborados em esfera nacional, internacional e/ou institucional. Consideramos como fontes primárias de dados para a realização de uma análise documental e leitura transversal destes estudos situarei em seguintes documentos¹⁰⁷:

Quadro I: Demonstrativos das Fontes primárias de dados da análise documental

| | |
|--------------------------------|---|
| a) Política Geral | - as Leis, os Decretos, os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), e demais documentos nacionais promulgados, documentos publicados pelo Ministério da Educação e/ou governo brasileiro publicados, voltados para a organização e desenvolvimento da educação, centrando-se naqueles que regulamentam e orientam a política educacional e linguística voltados à educação dos e para os Surdos. |
| b) Política Educacional | 1. os documentos elaborados no âmbito internacional que orientam a elaboração de políticas educacionais voltadas para as pessoas Surdas. 2. documentos elaborados no âmbito nacional que orientam a elaboração de políticas educacionais voltadas para as pessoas surdas; |
| c) Política Linguística | 1. documentos elaborados no âmbito internacional que orientam/asseguram as políticas linguísticas na educação das pessoas Surdas; 2. documentos elaborados no âmbito nacional que orientam/asseguram as políticas linguísticas na educação das |

¹⁰⁷ Os documentos referidos utilizados nesta pesquisa podem ser encontrados na cf. do apêndice – Documento 1 da Lista de Documentos com os seus links de acesso disponíveis para as suas eventuais consultas presentes e futuras.

| | |
|--|--|
| | pessoas surdas; |
| d) Política desenvolvida pelas IES e instituições de Surdos Ao centrar na pesquisa empírica realizada neste estudo se organizará a partir das seguintes instituições de referências: | a) Instituição de Ensino Superior - Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Instituto Nacional de Educação dos Surdos/Departamento de Ensino Superior – INES/DESU - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC b) Instituições de Surdos - Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS; - Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES; - World Federation of the Deaf – WFD; |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A partir deste, foi realizado um estudo de seleção de documentos para compor na análise de documentos, subdivido em dois documentos: Documentos Nacionais e Internacionais, sendo que a primeira é composta por documentos de natureza geral e específicas; e Documentos Institucionais elaborados por IES e Instituição de Surdos.

a) *Documentos nacionais e internacionais:* utilizamos de um conjunto da legislação brasileira educacional e linguística: Leis, Decretos, Portarias e Pareceres do Conselho Nacional de Educação; os documentos internacionais oficiais que influenciaram a temática da educação e linguística para todos e, posteriormente, a educação para as pessoas surdas; Projetos e trabalhos desenvolvidos e documentados sobre a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos pelas referidas instituições objeto do estudo: a instituição de e para os Surdos e a instituição do ensino superior – IES;

b) *Documentos Institucionais:* utilizamos aquelas relacionadas a política educacional e linguística: programas, projetos, propostas, estatuto, orientação, regimento, PDI e demais documentos que influenciaram a temática da educação e linguística para todos e, posteriormente, a educação para as pessoas Surdas; pelas referidas instituições objeto do estudo: a instituição de e para os Surdos.

Ressalta-se que a análise de fontes primárias relacionadas às políticas educacionais em qualquer nível (federal, estadual ou municipal), utilizada nesta pesquisa envolve a capacidade de entendimento dos contextos nos quais elas foram produzidas. Assim, entende-se que o contato inicial com um documento legal parte de uma reflexão sobre o tempo histórico de sua produção, os embates políticos deste momento histórico e, conseqüentemente, as arenas de lutas que o envolvem, definindo-o (GARCIA, 2007).

Sobre este aspecto, Garcia (2007, p. 138) enfatiza que

[...] os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”.

Essas considerações explicam, em grande parte, as escolhas metodológicas deste primeiro momento do estudo, qual seja: o mapeamento e análise das propostas educacionais para as pessoas Surdas traduzidas nos documentos oficiais nacionais e internacionais, como também, em projetos documentados pelas instituições de e para os Surdos e das IES.

Durante a coleta de dados documentais, mapeamos, via sítios eletrônicos, nas páginas oficiais do governo e das instituições selecionadas para o estudo a documentação existente. Nestes documentos, identificamos, destacamos e analisamos os aspectos relativos à formação de e para os Surdos e ouvintes no que tange o ensino de/em Libras e português como segunda língua, juntamente com os termos utilizados em referidos documentos.

O destaque aos conceitos e as terminologias utilizadas em todos os documentos analisados, aconteceu por acreditamos que a compreensão do sentido atribuído aos conceitos é elementar para contextualizar o campo em que ocorrem as análises para, posteriormente, fundamentar as bases teóricas que os sustentam, isto pois,

[...] compreender os conceitos e termos, requer permanentemente evidenciar as intencionalidades que os definiram e os constituíram, expondo diferenças e conflitos que influenciarão na maneira de pensar e fazer historicamente a educação. (AMARAL, 2003, p.46)

Muitos são os conceitos e as terminologias que permeiam e fundamentam as intenções e ações da política pública, principalmente na Educação dos e para os Surdos, que estão carregados de similaridades, dicotomias e interpretações diversas, sendo, muitas vezes, utilizados e reutilizados de maneira infundada e descontextualizada, por ser uma área debatida recentemente, pouco ampliada e discutida na política pública brasileira. No entanto, ao entender os seus significados expressos nos possibilita desvendar as tramas que os compuseram, as intenções daqueles grupos que os utilizaram, bem como, as suas implicações e resultados que fomentaram.

Quadro II – Demonstrativo das Formas e procedimentos de indexação dos documentos

| Grupo de documento | Tipos | Objetivo | Fonte | Forma de Indexação | Quantidades |
|--|-----------------------|--|---|--|--------------------|
| Documentos orientadores e prescritivos da Política Pública Educacional e Linguística | Internacional | Identificar e analisar a legislação educacional brasileira. | Sítios da ONU | - Tipo de documento - Endereço eletrônico - Data de acesso - Informações úteis à pesquisa | 7 |
| | Nacional | | Sítios do Planalto, do MEC, e da Secadi | | 9 |
| | Específico | | Sítios do Planalto | | 4 |
| Documentos e programas elaborados pelas IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística | IES | Analisar as ações das IES e Instituição de Surdos na política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos | Sítios das Universidades e Acervos em PDF | - Tipo de documento - Endereço eletrônico - Data de acesso - Informações úteis à pesquisa | 12 |
| | Instituição de Surdos | | Sítios das Instituições e Acervos em PDF | | 13 |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

6.2.1.2 Instituição

Nesta seção, são apresentadas as instituições selecionadas para a pesquisa empírica acerca do seu funcionamento e atribuição da política pública, justamente onde atuam os sujeitos participantes desta pesquisa. Em primeiro lugar, as instituições de ensino superior; em seguida, as instituições de Surdos. As informações foram coletadas nas próprias instituições, com seus presidentes, diretores e/ou coordenadores que aceitaram contribuir com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Informação (cf. documentos apresentados em anexo do documento 4), apresentado às instituições de ensino.

a) Instituição de Ensino Superior

A escolha das instituições de ensino superior para este estudo foi fundamentada em seguintes critérios:

- a) uma instituição que possui um centro de ensino, pesquisa e atendimento específico as pessoas Surdas;

- b) uma instituição que oferta um curso de formação para atuar com a Educação de e para os Surdos e, por fim;
- c) uma instituição envolvida com a política pública da Educação dos e para os Surdos com um trabalho e/ou projeto desenvolvido que impactaram a mudança na política educacional e linguística das pessoas Surdas, principalmente na Educação.

i) Universidade Federal de Uberlândia – UFU¹⁰⁸

Escolheu-se a Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como referência da instituição de ensino superior desta pesquisa empírica, porque, além de ser o lugar onde se realizou o primeiro concurso público para professor de Libras em 2008, a instituição possui setores que promovem a política pública para as pessoas Surdas desde o ano de 2004, com a implementação do Centro de Ensino, Pesquisa e Atendimento de Educação Especial da Universidade Federal de Uberlândia – CEPAE-UFU¹⁰⁹, que foi a partir deste que a instituição promoveu ações voltadas a política de Educação dos Surdos tanto na formação quanto nas ações pedagógicas e estruturais da Universidade.

O CEPAE foi inaugurado oficialmente em junho de 2004, o Centro tem por finalidade principal oferecer condições para a criação de políticas de promoção da inclusão escolar e de ações afirmativas em relação às pessoas público da educação especial, inclusive as pessoas Surdas, além de buscar contribuir com a discussão de reformas curriculares dos cursos de graduação da UFU, com vistas a atender as demandas legais para a formação de professores para uma atuação prática dentro de uma perspectiva inclusiva executado em parceria com as instituições de apoio e associações de representação dessas pessoas.

O CEPAE surgiu da necessidade de implementar no âmbito da UFU um espaço que atendesse estudantes com alguma deficiência, incluindo os estudantes Surdos e promovesse um espaço de discussões e reflexões sócio-político-educacionais construindo novos conhecimentos e alternativas de ação na área, apoiando-se no tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão”, visto que uma prática extensionista inovadora e democrática deve sempre caminhar junto com a pesquisa competente e com o ensino de qualidade.

No que tange a política, o CEPAE oferece diversos instrumentos que auxiliam os estudantes Surdos ingressantes na Instituição de Ensino Superior, UFU, tais como a

¹⁰⁸ Mais informações no link: <http://www.ufu.br/>

¹⁰⁹ Mais informações no link: <http://www.cepae.faced.ufu.br/>

disponibilização de um monitor, preferencialmente de sua própria turma, para que possa oferecer apoio nas diversas obrigações que seu curso exige, atendimento aos professores e Surdos da instituição oferecendo-lhes intérpretes de Língua de Sinais, e apoio em seleção de material didático e espaço físico para estudos e pesquisas. Além disso, a equipe que atua no centro orienta professores que recebem esses estudantes sobre como organizar material didático, espaço físico da sala de aula e ensino para que para esse estudante sejam amenizadas uma série de barreiras que possam impedir a aprendizagem e o desenvolvimento na instituição.

Durante o primeiro ano de funcionamento, o CEPAE foi se fortalecendo em sua atuação em relação a política pública para as pessoas Surdas no interior da UFU, implementando vários programas que viabilizem a política educacional e linguística, dentre os destaca-se o Cursinho Alternativo para aprendizes Surdos – CAS, criado em 2005, visando a contribuir com a formação de estudantes Surdos do curso de Licenciatura, envolvendo-os no debate sobre a educação inclusiva, oferecendo lhes uma oportunidade de aprendizagem enquanto docente de pessoas Surdas, ministrando os conteúdos aos Surdos que estavam no Ensino Médio.

No mesmo ano, em 2005, o CEPAE promoveu o primeiro Seminário voltado a área da Educação Especial norteando a Educação dos Surdos, além deste, desenvolveu um curso de formação continuada para profissionais da educação que trabalhavam com os Surdos na região de Uberlândia – MG.

Em 2007, o CEPAE-UFU, implementou o Curso Básico de Aperfeiçoamento em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado para Pessoas Surdas, fazendo parte da rede Formação Continuada a Distância de Professores em Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O curso citado teve como objetivo geral oferecer informação continuada a distância via web para educadores que atendem Surdos na modalidade de Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007). Além desse objetivo, encontramos o de promover discussões nos aspectos da metodologia de ensino e aprendizagem em situações de atendimento educacional especializado para estudantes Surdos, dentro da perspectiva psicoeducacional da mediação pedagógica, conforme proposta da teoria de aprendizagem mediada, e contribuir para melhoria da qualidade do atendimento educacional especializado, oferecido em escolas da rede pública do Brasil, objetivando o desenvolvimento psicoeducacional de estudantes Surdos (BRASIL, 2007).

Anos depois em 2013, ampliou o curso de formação aos docentes com o Curso de Aperfeiçoamento em Libras, na modalidade à distância que tem por objetivo ofertar aos professores que atuam nas redes públicas de ensino, em âmbito nacional, as noções básicas de Libras, complementadas com a teoria de estudo acerca do processo de escolarização dos Surdos numa perspectiva inclusiva financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Além da oferta do curso de formação foram publicados vários livros, com DVD em Libras¹¹⁰, que nortearam várias temáticas de pesquisa acerca da Educação dos Surdos, no que tange sobre o processo de escolarização dos Surdos, formação para Surdos e ouvintes, políticas públicas e outras que intensificaram a uma maior reflexão e discussão acerca das mudanças das políticas educacionais e linguísticas as pessoas Surdas, tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

As relações entre as ações do CEPAE se intensificaram ainda mais em 2011 com a promulgação do Decreto 7.611/11 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, entre outras providências. O mesmo documento cita que em todos os âmbitos educativos que possuem a finalidade de atender estudantes público da educação especial, devem seguir as exigências tratadas no presente decreto.

Buscando atender todas estas diretrizes, o CEPAE procura constantemente propiciar igualdade de condições para a aprendizagem, também, aos estudantes Surdos, no sentido de acompanhá-los durante sua vida acadêmica. Para isso, atende suas necessidades individuais com o intuito de maximizar seu desenvolvimento acadêmico e social. Esse atendimento é feito de acordo com as diretrizes citadas acima. Nessa perspectiva, o CEPAE assume como função garantir os serviços de apoio especializado, visando eliminar as barreiras educacionais e linguísticas que impedem o processo de escolarização de estudantes Surdos no ensino superior, dando ênfase no direito que esses estudantes possuem de estudarem em ambientes escolares comuns.

ii) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC¹¹¹

¹¹⁰ SILVA, L.C.; DECHICHI, C.; MOURÃO, M.P. (Orgs). Professor e Surdez: cruzando caminhos produzindo novos olhares. Uberlândia: EDUFU, 2009.

SILVA, L.C.; DANELON, M.; MOURÃO, M.P. (Orgs). Atendimento educacional para surdos. Uberlândia. Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas, v. 1-5.

SILVA, L.C.; DECHICHI, C. SOUZA, V. A. (Orgs). Inclusão educacional, do discurso à realidade. Uberlândia. Coleção: Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, saberes e práticas, v. 1-2.

¹¹¹ Mais informações no link: <https://libras.ufsc.br/>

A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, uns dos *lócus* da pesquisa empírica realizada neste trabalho, se organiza a partir deste paradigma, sendo referenciada como a primeira Instituição de Ensino Superior ao criar o primeiro Curso de Graduação em Letras Libras (Língua Brasileira de Sinais) do país, naturalmente, tornou-se em um centro nacional de referência na área de Libras. O Curso de Graduação em Letras Libras, na modalidade a distância, foi uma ação desenvolvida para atender às demandas decorrentes da política pública de inclusão dos Surdos na educação, conforme previsto no Decreto 5.626/2005 que regulamenta a Lei de Libras 10.436/2002, bem como para garantir sua acessibilidade, conforme previsto na Lei de Acessibilidade 5.296/2004 e em outras determinações legais.

O Curso iniciou em 2006, especialmente projetado para profissionais da área de surdez e da Educação de Surdos considerado inédito. Sendo que primeira turma era direcionada para formação de professores de língua de sinais, e, contou com 09 pólos: Manaus/Amazonas (UFAM), Fortaleza/Ceará (UFC), Salvador/Bahia (UFBA), Brasília/Distrito Federal (UNB), Goiânia/Goiás (CEFET-GO), Rio de Janeiro/Rio de Janeiro (INES), São Paulo/São Paulo (USP), Santa Maria/Rio Grande do Sul (UFSM) e Florianópolis/Santa Catarina (UFSC). Dos 500 estudantes que iniciaram o curso, 389 concluíram a Licenciatura em Letras Libras, segundo dados da UFSC.

Em 2008, foram criadas duas habilitações – licenciatura e bacharelado. Dessa vez, o curso contou com 15 pólos: Belém/Pará (UEPA), Fortaleza/Ceará (UFC), Natal/Rio Grande do Norte (IF-RN), Recife/Pernambuco (UFPE), Salvador/Bahia (UFBA), Goiânia/Goiás (IFG), Brasília/Distrito Federal (UNB), Grande Dourado/Mato Grosso do Sul (UFGD), Vitória/Espírito Santo (UFES), Rio de Janeiro/Rio de Janeiro (INES), Belo Horizonte/Minas Gerais (CEFET-MG), Campinas/São Paulo (UNICAMP), Curitiba/Paraná (UFPR), Porto Alegre/Rio Grande do Sul (UFRGS) e Florianópolis/Santa Catarina (UFSC). Em 2008, o número de estudantes matriculados chegou a 900 (450 bacharelados e 450 licenciaturas), e 690 concluíram o curso (378 bacharéis e 312 licenciados).

O sucesso da iniciativa da UFSC e com a adesão ao Programa de Expansão da Universidade Brasileira – REUNI, o curso passou a ser oferecido regulamente a partir de 2009, na modalidade presencial. Em 2014, com a adesão ao programa Viver sem limites, o Curso Letras Libras na modalidade a distância se tornou em um curso regular, o primeiro curso a distância regular desta universidade. Na modalidade a distância, o curso continuou seu oferecimento com 03 pólos: Teresina/Maranhão (UFMA), Santa Rosa/Rio Grande do Sul (IFFarroupilha) e Joinville/Santa Catarina (FUNDAMAS), e em 2016 ampliou o oferecimento

com mais 03 pólos: Manaus/Amazonas (IFAM), Fortaleza/Ceará (IFCE) e Ribeirão das Neves/Minas Gerais (IFNMG).

A implementação do curso de Letras/Libras na modalidade à distância teve o objetivo de formar profissionais com capacidade para trabalhar com a Libras e qualificar os profissionais que estão na educação de e para Surdos como professores, psicólogos, professores Surdos e ouvintes, intérpretes de Língua de Sinais, fonoaudiólogos, etc. Os estudantes formados em Letras/Libras – licenciatura podem lecionar aulas e o bacharel de Letras/Libras pode traduzir e interpretar a Língua de Sinais.

O curso de Letras/Libras estrutura-se com a base legal da resolução CNE/CESN/492/2011 que estabelece as diretrizes curriculares para Curso de Letras e na Resolução CNE nº 2 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura.

O curso ganhou ênfase ainda maior por seu diferencial quando comparados com os outros cursos a distância por ter como língua alvo, a Libras estabelecidas pela Lei nº 10.436/2002 que estabelece a Libras como o meio legal de comunicação e expressão do Surdo. Sendo assim, as instituições de ensino público devem adequar-se a essa realidade e proporcionar a esses estudantes, o uso da Libras como primeira língua no processo do ensino e aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do ensino, como consta no artigo 6º desta referida lei.

iii) Instituto Nacional de Educação dos Surdos/Departamento de Ensino Superior – INES/DESU¹¹²

Se o INES é uma instituição sesquicentenária e referência nacional na área da surdez, o Departamento de Ensino Superior – DESU e seu Curso Bilíngue de Pedagogia são seus frutos institucionais mais recentes de grande relevância para este estudo de pesquisa empírica.

Embora o INES tenha uma longa história de formação e promoção de políticas na área da surdez, completando 160 anos de existência em 2017, o projeto de Ensino Superior do INES é relativamente recente.

Ele toma força no começo dos anos 2000, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como “meio legal de comunicação e expressão” no Brasil (Lei 10.436/2002), determinando o apoio ao seu uso e difusão, bem como a sua inclusão em Cursos de Formação para o Magistério, de Educação Especial e Fonoaudiologia.

¹¹² Mais informações no link: <http://www.ines.gov.br/graduacao>

Em 2005, o Decreto 5.626 regulamenta a Lei de Libras, prevendo a formação superior de profissionais para a educação bilíngue, o desenvolvimento da prática pedagógica bilíngue – incluindo a Libras como disciplina curricular – nas escolas e no ensino superior, bem como a oferta de cursos com essa perspectiva em nível de extensão e de pós-graduação.

Em 2004 o INES apresentou ao MEC pedido de autorização para um curso superior bilíngue de Pedagogia – Licenciatura Plena. Em 2005, o DESU foi criado (portaria nº. 3820, de 17 de agosto de 2005, publicada no D.O.U. de 18 de agosto de 2005), inicialmente com o nome de Instituto Superior Bilíngue de Educação, as atividades letivas, com turmas regulares oriundas de vestibular, tiveram início no primeiro semestre de 2006. Embora haja projetos sendo desenvolvidos, com o objetivo de implantar outros cursos e atividades de pós-graduação, o Curso de Pedagogia é atualmente o único curso de graduação regular e presencial oferecido pelo DESU/INES.

Assim, surgiu o Curso Bilíngue de Pedagogia, ofertado pelo INES, uma experiência pioneira na América Latina, sendo a Libras a principal língua de instrução em sala de aula, bem como, a Língua Portuguesa através dos textos conforme explicita o PPC do curso.

Por meio de processo seletivo próprio, podem ser admitidos candidatos Surdos e ouvintes que apresentem fluência suficiente em Libras. Todas as atividades didático-pedagógicas do Curso contam com intérpretes de Libras. Com um sistema de progressão curricular seriada, são anualmente admitidos sessenta (60) novos estudantes, distribuídos em dois turnos: trinta (30) no Vespertino e trinta (30) outros no Noturno. A Libras constitui a língua de instrução do Curso, enquanto a língua portuguesa consta como disciplina obrigatória apenas em sua modalidade escrita. Gradualmente, o Curso estará sendo construído, portanto, para que nossa rede de ensino se torne de fato igualmente acessível para Surdos brasileiros.

De 2006 a 2016, 171 estudantes foram diplomados no Curso Bilíngue de Pedagogia do DESU, estando naquele ano 183 estudantes com matrícula ativa (BRASIL, 2017).

Em 2018, concebido dentro do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites” foi implementado o curso de Pedagogia a distância sob a responsabilidade do INES, assumida a partir de um convite do Ministério da Educação. Os pólos de oferta do curso foram divididos pelas cinco macrorregiões brasileiras, havendo dois polos em cada uma delas. Apenas a região Nordeste possui três polos¹¹³.

¹¹³ Região Sudeste: Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) e Universidade Federal de Lavras (UFLA);
Região Nordeste: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB);

b) Instituição de Surdos

Foram selecionadas as três instituições de Surdos que são renomeadas e referenciadas com os seus trabalhos desenvolvidos sobre a Educação dos e para os Surdos que são constantemente requisitados para representar nas discussões, debates e reuniões sobre a política pública para a Educação dos e para os Surdos.

i) Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS¹¹⁴

Selecionei a instituição da FENEIS para esta pesquisa por ser de uma instituição de referência maior da comunidade Surda engajadas nos movimentos e reivindicações dos direitos e de uma política pública voltada as pessoas surdas.

A FENEIS foi fundada em 1987 (Feneida, como era chamada na ocasião, era constituída apenas por pessoas ouvintes). No mesmo ano em 1987 foi reestruturado o estatuto da instituição, que passou a ter o nome Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS.

No entanto, a FENEIS é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social, em favor da comunidade Surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

É filiada à Federação Mundial dos Surdos, conta com uma estrutura organizacional por meio das sete redes de Administrações Regionais (Porto Alegre/RS, São Paulo/SP, Fortaleza/CE, Rio de Janeiro/RJ, Belo Horizonte/MG, Curitiba/PR e Distrito Federal/DF) e, face à importância, suas atividades foram reconhecidas como de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal.

A FENEIS procura desenvolver as ações de educação informal e permanente, com intuito de valorizar o ser humano e estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir. Oferece, também, atividades de ação social, programas de saúde e de educação, programas especiais para crianças e terceira idade, dentre outros. Tendo o seu maior propósito que é de divulgar a Libras por meio de várias atividades como: encontros, seminários, cursos e outros trabalhos, que sempre visaram

Região Norte: Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e Universidade do Estado do Pará (Uepa)
 Região Centro-Oeste: Instituto Federal de Goiás (IFG) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD),
 Região Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR)

¹¹⁴ Mais informações no link: <http://FENEIS.org.br/>

esclarecer para a sociedade em geral, a importância de respeitarem a forma de comunicação da comunidade surda, a sua cultura e, porque não dizer, a sua história de evolução enquanto minoria linguística, que há séculos vem lutando pelo espaço e reconhecimento de direitos que lhe são inerentes.

ii) Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES¹¹⁵

Escolheu-se o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) como palco da pesquisa empírica como instituição de Surdos, pela sua visibilidade como um órgão específico, singular e integrante da estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) – conforme Decreto nº 7.690, de 2012, vigente no momento – apresenta uma historicidade simbólica: primeira escola para surdos do Brasil, criada ainda no período imperial. Ademais, é umas das referências de escola que oferece uma educação bilíngue, cuja orientação é de que a língua de instrução e de comunicação seja a Libras em todos os espaços.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos foi criado em meados do século XIX, ano de 1855, por iniciativa do Imperador D. Pedro II com o surdo francês E. Huet, tendo como primeira denominação Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos, tendo se iniciando em 1º de janeiro de 1856, mesma data em que foi publicada a proposta de ensino apresentada por Huet. Essa proposta continha as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios.

Em razão de ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos, por muito tempo o INES recebeu estudantes de todo o Brasil e do exterior, tornando-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de Surdos.

No seu percurso de quase dois séculos, o Instituto respondeu por outras denominações, sendo que a mudança mais significativa ocorreu-se no ano de 1957, que foi a substituição da palavra “Mudo” pela palavra “Educação”. Essa mudança refletia o ideário de modernização da década de 1950, no Brasil, no qual o Instituto, e suas discussões sobre educação de Surdos, também estava inscrito.

Hoje, o INES é único em âmbito federal, que ocupa importante centralidade, promovendo fóruns, publicações, seminários, pesquisas e assessorias em todo o território

¹¹⁵ Mais informações no link: <http://www.ines.gov.br/>

nacional, tendo como uma de suas atribuições regimentais subsidiar a formulação da política nacional de Educação de e para Surdos, em conformidade com a Portaria MEC nº 323, de 08 de abril de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 09 de abril de 2009, e com o Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012, publicado no Diário Oficial da União de 06 de março de 2012.

O INES atende em torno de 600 estudantes, da Educação Infantil até o Ensino Médio. A arte e o esporte completam o atendimento diferenciado do INES aos seus estudantes. O ensino profissionalizante e os estágios remunerados ajudam a inserir o Surdo no mercado de trabalho. O Instituto também apoia o ensino e a pesquisa de novas metodologias para serem aplicadas no ensino da pessoa Surda e, ainda, atende a comunidade e os estudantes nas áreas de fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Oferece também o curso de Libras para toda comunidade, especialmente familiares de crianças Surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. São oferecidos cursos de qualificação aos Surdos, a fim de preparar profissionalmente essas pessoas.

Além desta qualificação, em 2011, o INES passou a realizar o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Conclui-se que o INES como uma instituição que atua na perspectiva da efetivação do direito à educação de crianças, jovens e adultos Surdos, produzindo conhecimento e apoiando diretamente os sistemas de ensino para dar suporte às escolas brasileiras que devem oferecer educação de qualidade a esses cidadãos, que demandam políticas de ensino que contemplem sua singularidade linguística consolidando, portanto, a proposta de educação bilíngue.

iii) World Federation of the Deaf – WFD¹¹⁶

A outra instituição selecionada como o objeto de estudo desta pesquisa, World Federation of the Deaf – WDF, na tradução é conhecida como a Federação Mundial de Surdos, se deve nos seguintes critérios:

- a) de seu peso de contribuição com os movimentos, tanto na política educacional, quanto na política linguística e, principalmente, pela sua representatividade marcante em diversas organizações governamentais e outros tais como: a Organização das

¹¹⁶ Mais informações no link: <https://wfdeaf.org/>

Nações Unidas (ONU); a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);

b) de suas relações com a Organização dos Estados Americanos (OEA); e

c) participação na Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A organização foi estabelecida em Roma, no ano de 1950, atualmente tem a sede na Finlândia, atua como uma organização internacional não-governamental, sem fins lucrativos que representa, aproximadamente 70 milhões de pessoas Surdas em 127 países. Cujos princípios norteadores estão intimamente relacionados ao objetivo de garantir os direitos culturais, sociais e linguísticos dos Surdos em todo o mundo. Por meio desta aproximação e parceria, os Surdos do Brasil acabam por ser beneficiados com o constante intercâmbio de informações, culturas e saberes com os Surdos de todo o mundo.

Nesse caminho de garantia dos direitos dos Surdos, tanto de acesso à sua língua, à educação, à saúde, ao lazer, como também, ao trabalho, as associações de Surdos dos diferentes continentes só foi congregado após a criação do WFD na qual articularam-se com os organismos ligados às Nações Unidas, os líderes Surdos procuram, a partir daí, interferir nas políticas e nas recomendações dadas aos governos dos seus países.

Destaca-se que houve a influência decisiva por parte da WFD nas recomendações da UNESCO, em 1984, no reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas Surdas, garantindo o acesso de crianças Surdas a ela o mais precocemente possível que acaba indo ao encontro da afirmação de Souza (1998, p. 26) ao dizer que a “criação do WFD promulgou uma importante conquista de espaço político para as discussões e articulações das lutas de diversas comunidades surdas de diferentes países e continentes”.

Enfim, entende-se que esta instituição que atua em nível internacional tem o papel norteador de fortalecimento dos movimentos dos Surdos em suas respectivas representações ao promulgar o reconhecimento formal da Língua de Sinais como natural das pessoas Surdas, garantindo que as crianças Surdas tivessem acesso a ela o mais precocemente possível assegurando seus direitos linguísticos, culturais, sociais e educação.

A partir deste, a discussão sobre a política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos ganhou força dando destaque de um novo olhar sobre a formação específica, necessária aos Surdos e ouvintes, que gerou grandes mudanças e impactos na política pública da Educação a eles destinadas.

6.2.1.3 Participantes do estudo

Considerando a política pública explicitada e, ainda, que o interesse da pesquisa foi o de compreender a dinâmica da instituição de e para Surdos e da IES no processo de formação para Surdos e ouvintes, optou-se por entrevistar sujeitos de cada um dos seguintes segmentos, a fim de ter uma noção da instituição como um todo: gestão, estrutura, envolvimento com a política pública e outros. Essa opção de condução permitiu a percepção de atribuição destinada as instituições de e para Surdos e IES, por meio de diferentes olhares, além do entendimento do funcionamento das formações (comuns e especializadas) oferecidas que fomentem a proposta da Educação dos e para os Surdos.

As entrevistas com os participantes desta pesquisa foram realizadas com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para Surdos e das IES. Tendo em vista que as instituições contam com grandes números de profissionais e /ou representantes agruparemos em dois grupos:

- a) presidente, diretor e/ou coordenador das instituições selecionados para este estudo;
- b) 06 participantes, um de cada instituição, que estiveram a frente na elaboração de projetos e/ou documentos participando das discussões, das reuniões e outros promovidos pela instituição que fomente a política educacional e linguística para a educação dos e para os Surdos em suas instituições.

QUADRO III – Demonstrativo dos participantes da pesquisa

| | INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR | | | | | | INSTITUIÇÃO DE SURDOS | | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|-------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|--|-------------|------------------------------|-------------|
| Instituição | Universidade Federal de Uberlândia | | Universidade Federal de Santa Catarina | | Departamento de Ensino Superior – INES | | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos | | Instituto Nacional de Educação de Surdos | | World Federation of the Deaf | |
| Abreviatura | UFU | | UFSC | | DESU/INES | | FENEIS | | INES | | WFD | |
| Participantes | Coordenador | Colaborador | Coordenador | Colaborador | Coordenador | Colaborador | Presidente | Colaborador | Diretor | Colaborador | Presidente | Colaborador |

a) Entrevistas Semiestruturadas

As entrevistas foram desenvolvidas em Libras, com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para os Surdos e do IES (as questões formuladas encontram-se respectivamente cf. documentos apresentados em apêndice do Documento 8).

Aos profissionais e/ou representantes foi utilizada a entrevista semiestruturada, com questões que buscam identificar sua visão sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, e, no que tange, a relação entre a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e português como segunda língua e, por fim, sobre a

proposta de trabalho desenvolvida nos programas/projetos documentados pela instituição que estão à frente e/ou representam na Educação dos e para os Surdos, com o objetivo de averiguar a sua atribuição dentro da instituição que atua com a política pública, como também, no seu papel frente a elaboração de documentos da política educacional e linguística na educação dos e para os Surdos, em questões centrais relacionadas a formação de e para Surdos e ouvintes e, por fim, averiguar quais são suas percepções acerca da política pública atual.

A escolha da entrevista semiestruturada se deve na sua capacidade de possibilitar a organização e ampliação das informações fornecidas e, de acordo com Boni e Quaresma (2005, p.73), “possibilita a abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, permitindo ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados que não se encontra em documentos os discursos”.

Por este entendimento, os autores defendem que quanto menos estruturada a entrevista, maior o favorecimento de uma troca mais efetiva entre as duas partes. Desse modo, esse tipo de entrevista colabora na investigação deste estudo, acerca da política pública na Educação dos e para os Surdos e a formação existente em seus diferentes contextos. As respostas espontâneas dos entrevistados e a maior liberdade que esses têm, podem fazer surgir questões inesperadas ao pesquisador que poderão ser de grande utilidade em sua pesquisa.

Após o encerramento das entrevistas foi realizada a transcrição do vídeo em Libras para o texto em Língua Portuguesa sem interferência foi realizado pela própria pesquisadora que é Surda, respeitando a opinião dos entrevistados, não se fazendo alteração para o padrão escrito do português culto.

A transcrição da entrevista semiestruturada com os sujeitos participantes da pesquisa foi realizada considerando-se que, como afirma Marcuschi (2000, p. 9),

[...] não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

Destaca-se que o objetivo da transcrição foi o de apenas permitir ao leitor reconstituir, imaginar, o texto tal como foi falado pela professora. Nesta transcrição haverá as pausas prolongadas com o uso das reticências (...), se mantendo fiel a entrevista falada. Quando eu, enquanto entrevistadora, fizer inserções durante a fala do entrevistado, a transcrição aparecerá entre colchetes em caixa alta [X]. Considerou-se que a transcrição de textos sinalizadas e/ou orais, coloca o desafio de se conseguir representar as marcas, formas e recursos expressivos

presentes na sinalização, como também, na fala sendo interpretado pelos intérpretes de Libras no momento da entrevista para a escrita da melhor maneira possível. Portanto, buscou-se oferecer uma transcrição capaz de expressar o texto sinalizado, falado /ou da entrevista interpretada pelos participantes e suas características, ao mesmo tempo, em que mantivesse um bom aspecto visual e não comprometesse a sua leitura pelo uso excessivo de símbolos.

Tanto o esboço da entrevista quanto as transcrições estão disponíveis no apêndice do documento 9.

6.2.2 Instrumentos de coleta de dados

O processo de coleta de dados envolveu a escolha das técnicas e instrumentos de pesquisa, conforme aponta Minayo (2004, p.43):

Deve-se definir as técnicas a serem utilizadas tanto para a pesquisa de campo (entrevistas, observações, formulários, história de vida) como para a pesquisa suplementar de dados, caso seja utilizada pesquisa documental, consulta a anuários, censos. Geralmente se requisita que seja anexado ao projeto o roteiro dos instrumentos utilizados em campo.

Para a definição das questões da entrevista, foi tomado como referência os objetivos da pesquisa conforme apresenta o Quadro I: Demonstrativo da relação entre os problemas da pesquisa, objetivos, instrumentos de coleta de dados e participantes da pesquisa (o quadro citado encontra-se em cf. outros apresentados em apêndice do documento 6).

Partindo-se deste, os dados desta pesquisa foram coletados por meio de: a) leitura e análise de documentos internacionais, nacionais, específicos e institucionais; b) da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os profissionais atuantes em instituições de e para Surdos e IES, realizadas em Libras, de forma que os registros puderam ser analisados na primeira língua da pesquisadora (Libras) e as imagens possam vir a ser utilizadas em pesquisas futuras, mediante a assinatura dos sujeitos participantes no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (o termo citado encontra-se em cf. documentos apresentados em apêndice do documento 5).

6.2.3 Análise de dados

Considera-se importante apontar que a análise dos dados não ocorreu em um momento específico, único. Esse processo aconteceu durante todo o estudo, por meio de reflexões sobre a teoria em um percurso interativo com a coleta de dados.

Para analisar os dados desta pesquisa, fez-se a opção:

a) **Análise Documental**, foi realizada em estudos de documentos internacionais, nacionais, específicos e institucionais adotados nesta pesquisa e discussão no que tange sobre a política pública na Educação dos e para os Surdos para melhor compreensão e entendimento da sua aplicação na prática, como defende o Gomes (2012, p. 80), a interpretação dos dados vai além da análise, pois buscam-se os “sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado”. Trata-se de uma síntese entre os objetivos da pesquisa, os resultados obtidos por meio da análise, as inferências possíveis realizadas e, por fim, a perspectiva teórica adotada.

b) **Análise de Discurso**, em busca de um olhar mais apurado para os dados das entrevistas que foram organizados e interpretados, buscando abstrair o máximo possível de informações. Na tentativa de superar a mera descrição foi utilizado nesta pesquisa a Análise de Discurso a partir dos dizeres de Pêcheux (2011), ao dizer que, é preciso levar a sério a materialidade discursiva enquanto condições verbais de existência dos objetos. Isso implica afirmar que “a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua” (ORLANDI, 2012, p. 83).

Para a análise de Discurso definimos a nomenclatura de código as instituições e aos participantes para fins de identificação na análise de dados empíricos. Para efeito do registro foram consideramos no quadro abaixo:

Quadro IV: Categorização e nomenclatura de código das instituições e participantes

| | INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR | | | | | | INSTITUIÇÃO DE SURDOS | | | | | |
|----------------------|-------------------------------------|--------------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|--|--------------|------------------------------|--------------|
| Instituição | Universidade Federal de Uberlândia | | Universidade Federal de Santa Catarina | | Departamento de Ensino Superior – INES | | Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos | | Instituto Nacional de Educação de Surdos | | World Federation of the Deaf | |
| Abreviatura | UFU | | UFSC | | DESU/INES | | FENEIS | | INES | | WFD | |
| Letras | A | | B | | C | | D | | E | | F | |
| Identificação | Inst. A | | Inst. B | | Inst. C | | Inst. D | | Inst. E | | Inst. F | |
| Participantes | Coordenador | Colaborador | Coordenador | Colaborador | Coordenador | Colaborador | Presidente | Colaborador | Diretor | Colaborador | Presidente | Colaborador |
| Abreviatura | CO | CL | CO | CL | CO | CL | P | CL | D | CL | P | CL |
| Números | 1 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 4 | 1 | 5 | 2 | 6 |
| Identificação | CO1 | CL1 | CO2 | CL2 | CO3 | CL3 | P1 | CL4 | D1 | CL5 | P2 | CL6 |
| Código | CO1 – Inst.A | CL1 – Inst.A | CO2 – Inst.B | CL2 – Inst.B | CO3 – Inst.C | CL3 – Inst.C | P1 – Inst.D | CL4 – Inst.D | D1 – Inst.E | CL5 – Inst.E | P2 – Inst.F | CL6 – Inst.F |
| | | Sandr | | Anne | * | Hellen | | Emmanuelle | * | Marlee | * | Valerie |

| | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------|---------|---------|-------|----------|---|--------|-------|---------|---|---------|---|--------|
| Nome fictício ¹¹⁷ | Sarah | ine | Amy | Sullivan | | Keller | Jonas | Laborit | | Matlin | | Sutton |
| | Ouvinte | Ouvinte | Surda | Surda | - | Surda | Surdo | Surda | - | Ouvinte | - | Surda |

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Ressalta se que esta abordagem nos permite responder questões muito particulares, enfocando num nível de realidade que não pode ser quantificado. Entende-se que os aspectos relevantes das mensagens são transformados em temas, que confluem para categorias analíticas. Nessa abordagem, a articulação entre a análise documental e de discurso empírica possibilitam uma leitura profunda das comunicações ocorridas, indo além da leitura aparente.

Encerra se aqui a exposição do caminho metodológico percorrido para a concretização desta pesquisa, ou seja, as escolhas para a realização do mapeamento e análise dos documentos, a explicitação de cada momento da pesquisa empírica, os instrumentos de pesquisa utilizados e as informações sobre alguns cuidados éticos, abordaremos na Seção 6 um estudo sobre a análise documentais com diversas legislações referentes a Política Pública da Educação dos e para os Surdos interligada com as propostas e/ou projetos pelas instituições contempladas com o seu discurso empírico acerca da Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

¹¹⁷ Fiz a escolha de nomes de pessoas e personagens referenciados e marcantes para a comunidade Surda e o utilizei para o nome fictício dos participantes da entrevista Valerie Sutton; Anne Sullivan; Helen Keller; Emmanuelle Laborit (Escritora do Livro: O voô da Gaivota); Jonas (Do filme: Seu nome é Jonas); Marlee Matlin (Surda ganhadora do Oscar); Sarah (Do filme: Filhos do Silêncio); Amy (Do filme: Amy-Uma vida pelas crianças) e Sandrine (Do documentário: Sou Surda e não sabia). * Participantes que não concluíram na colaboração de entrevista para a pesquisa.

7. SEÇÃO V

DISCURSOS DOCUMENTAIS DAS LEGISLAÇÕES GOVERNAMENTAIS E INSTITUCIONAIS

É preciso deixar de pensar a educação sob a perspectiva simplista e reducionista, para compreendê-la sob uma ótica em que o acesso e a permanência na instituição escolar ocorram dentro de condições viáveis e satisfatórias para educação e formação de todo e qualquer aluno, constituindo um direito espontâneo e natural, uma responsabilidade social e política do Estado e de cada cidadão (FERREIRA & GUIMARÃES, 2003, p.148).

Nesta Seção, primeiramente, introduziremos uma análise descritiva e discussão de legislação de documentos internacionais, nacionais – sendo este geral e específico –; e institucionais sobre a Educação dos Surdos agrupados no total de 22 (vinte e dois) documentos; e dos projetos e programas elaborados pelas Instituições, IES e Instituição de Surdos agrupados em 23 (vinte e três) documentos totalizando-se 45 (quarenta e três) documentos selecionados para a análise. Todos os documentos selecionados têm por fim verificar a ação da política pública sobre o objeto deste estudo: a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, focando-se na formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, buscando compreender como são promovidas estas políticas na Educação dos Surdos que se baseia numa perspectiva de educação inclusiva. Assim, esta Seção exporá inicialmente os aspectos metodológicos adotados nesta pesquisa de análise documental e, posteriormente, apresentaremos os resultados a partir da análise de dados.

Considera-se importante apontar que para a análise dos dados desta parte da pesquisa, fez-se a seleção focada somente na Análise Documental, dos documentos internacionais e nacionais no que tange a política pública na Educação dos e para os Surdos, para melhor compreensão e entendimento na sua interpretação em consonância com sua aplicação na prática educacional.

7.1 Estabelecimento dos Elementos de Análise Documental

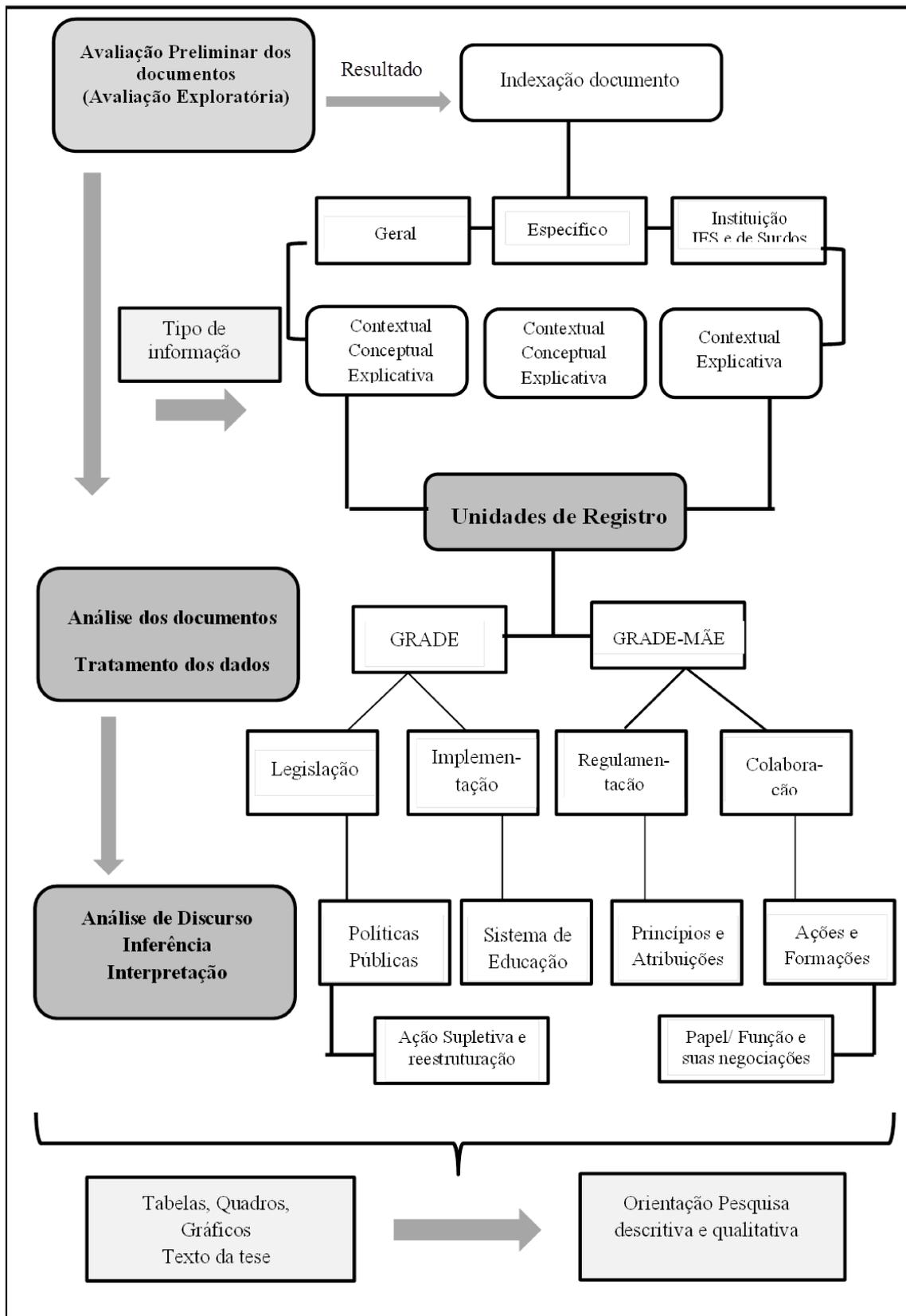
Em texto anterior das Seções I, II e III, apresentou-se um panorama dos documentos nacionais e internacionais existentes e os embates teóricos ocorridos, no que tange a formação dos Surdos e ouvintes, no ensino de/em Libras e português como segunda língua, bem como, como ocorreu a construção e os ajustamentos da Política Pública Educacional e Linguística na

Educação dos e para os Surdos, para que se iniciasse, de forma efetiva, a formação do referido grupo, no âmbito educacional, em todas as suas esferas, federais, estaduais e municipais. Buscou-se compreender os seus rebatimentos nas ações pedagógicas e estruturas, tais como, a sua adequação e/ou flexibilização, na formação dos Surdos e ouvintes, de forma que se tornasse mais capaz de promover, de fato, uma educação de qualidade.

Partindo-se destes destaques, consideramos de suma importância traçar um cenário das políticas públicas internacionais e nacionais relacionadas à educação das pessoas Surdas, para se chegar a compreensão da atual situação em que esta se encontra no Brasil. Para isso, apresentaremos, nesta seção, as políticas públicas implementadas pelos órgãos e entidades governantes por meio de leis, decretos, resoluções, portarias, convenções e outros documentos pertinentes à Educação dos e para os Surdos a fim de identificar e analisar e compreender as suas regulamentações e/ou orientações, bem como, suas implicações com as ações pedagógicas e estruturais, numa perspectiva bilíngue/pedagogia Surda, que se efetive em uma política educacional e linguística, mais especificamente, voltada para a formação dos Surdos e ouvintes.

Na figura 01 apresenta-se um fluxograma contendo a síntese do percurso metodológico feito na pesquisa documental, o qual é detalhado logo em seguida:

Figura 01: Fluxograma da Análise de Dados Documentais da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

As etapas de análise documental, inicialmente, planejadas no projeto de pesquisa foram ganhando forma e sustentação, à medida que caminhávamos nos estudos e discussão teórica no seu decorrer. Inicialmente, elaboramos um quadro orientador em que demarcou-se o problema da pesquisa, o objetivo geral e para cada objetivo específico a correlação de, fontes de dados a serem coletados de cada um dos documentos, dos órgãos e entidades separadamente. Ainda se registrou quais seriam os informantes/participantes da pesquisa em cada seguimento. Esta estratégia de organização nos oportunizou obter uma visão mais particularizada das determinações e orientações de cada documento na mesma equivalência. Após a análise, recorremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado para agrupamento deste estudo.

7.2 A Análise de Dados: Entrelaçando a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos

Para melhor organizar os dados para a sua análise referentes a política educacional nas legislações, estabelecemos o agrupamento dos objetivos nas seguintes categorias:

- a) Detectar a Educação dos Surdos presentes na esfera da política pública;
- b) Verificar os tipos de formação que são destinadas aos Surdos e ouvintes na Educação dos e para os Surdos promovidos em uma perspectiva de ensino bilíngue/pedagogia Surda;
- c) Discutir sobre a implantação da oferta do ensino de/em Libras e de português como segunda língua aos Surdos e ouvintes;

Nesta análise comporei o meu tecido final, articulando os fios dos discursos com as fontes primárias do estudo¹¹⁸:

- a) documentos internacionais
- b) nacionais – Gerais
- c) nacionais – Específicos e
- d) institucionais¹¹⁹

¹¹⁸ A organização de documentos internacionais, nacionais e específicos que foram utilizados como fontes primárias deste estudo estão agrupados em tabelas. A tabela encontra-se respectivamente em cf. de apêndices apresentados em pastas consultivas em uma pasta denominada de Documento 2 – Análise de Documentos.

¹¹⁹ Os critérios que utilizei para selecionar e agrupar os documentos em 3 categorias: *INTERNACIONAL* para os documentos elaborados e acordados com vários países; *NACIONAL – GERAIS* para os documentos elaborados em âmbito nacional que tem por público geral e das pessoas com deficiências; *ESPECÍFICOS* para os documentos que foram elaborados para o público específico, pessoas Surdas com suas reivindicações e determinações exclusivas a este público; e por fim, os documentos *INSTITUCIONAIS* elaborados pelo IES e

As legislações governamentais, os projetos e os programas das IES e Instituições de Surdos, serão explorados de forma articulada com o Relatório do GT (2014) sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, tendo em vista que este relatório, representa o documento mais atual, contendo propostas inovadoras que se aproxima do ensino dito como ideal na Educação dos e para os Surdos.

7.2.1 Políticas públicas e Educação dos e para os Surdos: propostas de discurso da legislação e a realidade

Dentro desta subseção agruparemos em quadros a discussão das categorias em três focos de análise nas fontes primárias do estudo, os documentos internacionais e nacionais. As discussões ocorrem nas seguintes temáticas: Educação dos Surdos, Proposta Educacional no processo de escolarização dos Surdos e Constituição do Currículo na Educação dos Surdos em ensino bilíngue.

O início da discussão sobre a Educação dos Surdos, na esfera da política pública, no Brasil, aconteceu após o ano de 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal que assegurava o direito das pessoas, inclusive as Surdas de ingressar na educação com a mesma igualdade de condição e permanência dos outros como observa nos artigos 205, 206 e 208 conforme foi citada anteriormente que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família na qual o ensino deve ser ministrada em princípios de igualdade de condições como também promover a garantia de um atendimento especializado aos educandos com deficiência caso houver.

Com a promulgação da CF/88 a educação passou a ser também um direito social dos Surdos, apesar do fato de que constituição não fazer alguma referência específica de direito para com a pessoa Surda, porém possibilitou com que a comunidade Surda os utilizasse como uma base legal para reivindicar, sobre tudo, a criação de novas políticas públicas exclusivas, entre eles a educação com política educacional e linguística para as pessoas Surdas.

A partir-se deste movimento, veio o conflito de percepções, as divergências entre as políticas, no que tange a Educação dos Surdos e as suas especificidades normatizando a organização das propostas/programas de educação, mas o que se pondera é o fato de que nem todos os profissionais que atuam na área estão em consenso com as perspectivas educação de

Instituição de Surdos acerca da política educacional e linguística. Para melhor situar quais documentos foram agrupados em categorias Internacional, Nacional e Específico se encontra em cf. do apêndice de Documento 2.

e para Surdos, apresentadas como ideal, em conformidade com o Relatório do GT (2014)¹²⁰ proposto, conforme se ver no quadro abaixo.

Quadro 1: Políticas Públicas – Educação dos Surdos contextualizando seus conceitos e objetivos

| Foco da Análise | Documento – Legislação | | |
|---------------------|--|--|--|
| Educação dos Surdos | Internacional | Nacional | Específico |
| | <p>1994 – <i>Declaração de Salamanca</i> (p.24)</p> <p>Devido às necessidades particulares dos surdos e dos surdoscegos, é possível que a sua educação possa ser ministrada de forma mais adequada em escolas especiais ou em unidades ou classes especiais nas escolas regulares.</p> <p>2007 – <i>Convenção da ONU</i> (p.28)</p> <p>Art. 24 estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;</p> <p>b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.</p> | <p>2008 – <i>PNEPEI-orientação</i> (p.14)</p> <p>Tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.</p> <p>2014 – <i>PNE</i> (p.70)</p> <p>A Meta 4 traz dois grandes objetivos em sua proposição. O primeiro diz respeito à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. O</p> | <p>2005 – <i>Decreto 5626</i> (p.05)</p> <p>I - Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.</p> <p>2011 – <i>IDA</i> (p.01)</p> <p>Defende escolas bilíngues para os surdos que têm a língua de sinais como primeira língua e a modalidade escrita da língua falada no país como segunda língua. Uma educação bilíngue para estudantes surdos e ouvintes que inclua a língua de sinais como a principal língua de instrução, enquanto a língua escrita do país é utilizada para ensinar a ler, significa incorporar esta mudança de paradigma.</p> |

¹²⁰ Manteremos neste texto de quando se escreve o “Relatório” é interligada ao documento do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa.

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | segundo objetivo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”. | |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | | | |
| 2014 – (p.06) | | | |
| A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 do PNE garante a educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos.” | | | |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora deste estudo

Na legislação internacional a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de ONU (2007) apresentam diferentes pontos, sendo que a primeira propõe uma escola ou classe especial devido a especificidade do aluno como Surdo, na qual podemos acreditar que a sua necessidade se encaixa na posposta de Escola e/ou classe Bilíngue como instaura o Relatório do GT; o mesmo não se manifesta no documento da Convenção de ONU, primeiro por agrupa-lo como um dos grupos das deficiências e da exclusão, no entanto estabelece o direito de educação inclusiva de qualidade no ensino como os demais, assemelhando-se na legislação nacional, o PNEEPEI (2008), mantém o olhar sobre o Surdo localizando-o no grupo das deficiências, propondo lhes a educação inclusiva, enfatizando a garantia de acesso e de ensino de qualidade o mesmo é visto no PNE (2014) onde o Surdo se encaixa em grupo de pessoas com deficiências garantindo a universalização de ensino e atendimento especializado.

Já a legislação específica o Decreto 5626 (2005) e IDA (2011), ambas defendem as escolas bilíngue para a Educação dos Surdos, ciente da singularidade linguística das pessoas Surdas, enfatizando que deve ser ofertado um ensino que tem por si, a Libras como a primeira língua e Língua Portuguesa como segunda língua, sendo as regulamentações presentes nestes dois documentos as que mais se aproximam da proposta do Relatório do GT (2014) que se baseia na estratégia 4.7 da meta 4 do PNE que garante a Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa em escolas e /ou classes bilíngues.

Observa-se que, apesar de em nenhuma destas legislações, se determinar que a Educação dos Surdos deva ocorrer em uma sala de aula composta de estudantes Surdos e ouvintes, na prática, é o contrário, quase todos eles estão incluídos numa mesma sala de aula com Surdos e ouvintes, em que o mesmo ensino e/ou conteúdo são ofertados sem atentar para algumas de suas particularidades linguísticas, o que desencadeia prejuízos ao seu desenvolvimento, conforme complementa Pereira (2009) que, por meio de metodologias de ensino tradicionais, não é oportunizado aos Surdos, o acesso à práticas linguísticas significativas, ou seja, estratégias de natureza cognitiva, textual e sócio interacional. É preciso que os materiais de ensino possuam novas perspectivas, sustentadas em suas particularidades linguística, como também, serem construídas, pautando-se na oferta de um ensino e um aprendizado em condição de isonomia com os outros estudantes da mesma etapa de escolarização para que ocorra de fato a Educação dos Surdos.

Partindo-se deste pressuposto, identificamos a determinação de que cada legislação, quanto as condições de oferta e os atendimentos que precisam ser estabelecidos com os estudantes Surdos, ocorram considerando as suas diferenças e especificidades, ora como parte do grupo de pessoas com deficiência, ora como Sujeito Surdo, a fim de suprir os embates existentes na sua política educacional explicitados nas propostas do quadro abaixo:

Quadro 2: Demonstrativo da Proposta Educacional a serem ofertados no processo de escolarização dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|--|---|---|--|
| Proposta Educacional no processo de escolarização dos Surdos | Internacional | Nacional | Específico |
| | <p>1994 – <i>Declaração de Salamanca</i> (p.24)</p> <p>Art. 21. As políticas educativas deverão levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve ser levada em consideração, por exemplo, a importância da linguagem dos sinais como meio de comunicação para os surdos, e ser assegurado a todos os surdos acessos ao ensino da língua dos sinais de seu país. Face às necessidades específicas de comunicação de surdos e de surdos-cegos, seria mais conveniente que a educação lhes fosse ministrada em escolas especiais ou em classes ou unidades especiais nas escolas comuns.</p> <p>2007 – <i>Convenção da ONU</i> (p.28)</p> <p>Devido às necessidades específicas de comunicação de pessoas surdas e</p> | <p>2008 – <i>PNEPEI</i> (p.16)</p> <p>O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da</p> | <p>2011 – <i>IDA</i> (p.13)</p> <p>Oferecer educação bilíngue de língua de sinais e falada, em um cenário misto de alunos com e sem deficiências auditivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oferecer educação bilíngue em que a língua de sinais do país seja usada como um meio de instrução e ensinada como língua materna (como uma das matérias escolares) e a língua falada no país seja ensinada em sua forma escrita. |

| | | |
|---|--|--|
| <p>surdo-cegas, sua educação pode ser melhor oferecida em escolas para surdos ou em classes ou unidades especiais de escolas comuns. Sobretudo na etapa inicial, atenção especial precisa ser focalizada na instrução que leve em conta as diferenças culturais a fim de que as pessoas surdas ou surdo-cegas consigam uma comunicação eficaz e máxima independência.</p> | <p>Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.</p> <p>2014 – PNE (p.11)</p> <p>4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p> <p>4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;</p> | |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p>2014 – (p.07)</p> <p>As garantias de direitos constitucionais e infraconstitucionais acima conquistados, os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas. Educação Bilíngue Libras - Português é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Demanda o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora do pessoa surdo.</p> | | |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora deste estudo

Observa-se no quadro acima, no que tange a proposta educacional para o processo de escolarização dos Surdos, a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de ONU (2007) contemplada pelo documento da IDA (2011), todos em âmbito internacional, consideraram na educação de Surdos, a questão da língua de sinais, nas quais se determinam o seu uso, no ensino aos estudantes Surdos, como propõe o Relatório do GT (2014), vinculados a um ensino linguístico/cultural. No entanto, ainda assim, a língua era apenas mencionada nos documentos por meio de recomendações e orientações, não se identifica a recomendação de inserção e viabilização de um ensino em Libras na legislação.

Todavia, o PNEPEI (2008) enfatiza o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Surdos no ensino de Libras e Língua Portuguesa como segunda língua e a adição de programas de enriquecimento curricular com adequação e produção de materiais didáticos, como também, em assegurar o profissional intérprete de Libras, porém, a questão é que não existem ainda profissionais na quantidade suficientes, com formação específica e fluentes em Libras, para atuar com os estudantes Surdos. Outro fato é que, em muitas instituições, “há poucos intérpretes da área, para atuar em ações com naturezas distintas, nas quais precisariam se preparar para suas realizações, por meio de pesquisas e leituras complementares”, o que nem sempre é possível, devido ao tempo e acúmulo de atividades, gerando assim, prejuízos nas interpretações, por conseguinte para aqueles que dependem das mesmas (LACERDA; GURGEL, 2011, p.13).

Por fim, o PNE (2014) destaca que a instituição tem que vedar qualquer tipo de estrutura, pedagógica que induza a exclusão dos estudantes como também monitorar a qualidade de acesso, atendimento e permanência dos mesmos a fim de promover o seu desenvolvimento escolar.

Diante dessas ponderações, podemos concluir que, aqueles que apenas professam sua concordância com os termos da Declaração, da Convenção e do IDA, não poderão ter outra postura que não a de empenharem todos os seus esforços para a sua efetiva inclusão educacional, ofertada com qualidade, no ensino regular adequado aos Surdos. Contudo, acredita-se que são necessárias a existência e a consolidação de novas políticas que consigam responder a essa nova configuração educacional (SOARES, 1999, p.27).

Para que a políticas sejam efetivadas e garantidas, visando um ensino de qualidade, antes de tudo, é preciso discutir e enriquecer o currículo, tendo por finalidade oportunizar o desenvolvimento dos estudantes Surdos, atentando para as suas diferenças linguísticas. Diante desta necessidade, se apresenta aqui neste texto alguns documentos, que oferecem orientações acerca do currículo adotado no trabalho com e para estudantes Surdos.

Quadro 3: Demonstrativo das políticas Curriculares Bilíngues na Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | |
|--|---|---|
| Constituição do Currículo na Educação dos Surdos em ensino bilíngue | Nacional | Específico |
| | <p><i>1999 – PCN (p.26)</i></p> <p>As adaptações relativas ao currículo da classe são: a relação professor/aluno considera as dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns têm de utilizar sistemas alternativos (língua de sinais, sistemas braille, sistema bliss ou similares, etc).</p> <p><i>1996 – LDB (p.45) – Cartilha SEESP (2003)¹²¹</i></p> <p>Adaptações de recursos de acesso específico ao aluno com surdez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - materiais e equipamentos específicos: prótese auditiva, treinadores de fala, tablado, softwares educativos e específicos; - textos escritos complementados com elementos que favoreçam a sua compreensão: linguagem gestual, língua de sinais e outros; - sistema alternativo de comunicação adaptado às possibilidades do aluno: leitura orofacial, linguagem gestual e de sinais; - salas-ambientes para treinamento auditivo, de fala, rítmico, etc; - posicionamento do aluno na sala de aula de tal modo que possa ver os movimentos orofaciais do professor e dos colegas; - material visual e outros de apoio, para favorecer a apreensão das informações expostas verbalmente. <p><i>2008 – PNEPEI (p.11)</i></p> <p>Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.</p> | <p><i>2011 – IDA (p.05)</i></p> <p>As escolas deveriam permitir e facilitar o uso da língua de sinais, além de utilizar uma abordagem bilíngue e orientada para as necessidades dos alunos. Estes programas não levam em conta a adaptação dos estudantes ao novo ambiente, o treinamento dos professores das escolas regulares, a educação dos pais, o oferecimento do ensino em língua de sinais e a língua de sinais como uma matéria escolar, o uso de braille, o treinamento em mobilidade, outros treinamentos comunicacionais, ou outros serviços de apoio, incluindo apoio de pares, aos alunos com deficiências. Pois a maioria dos programas não segue o currículo regular e, portanto, limita as oportunidades de avanço para os níveis mais elevados da educação, além de não preparar os estudantes para ser membros plenos e participantes de suas comunidades. Revisar os currículos nacionais em todos os níveis de educação para se tornarem acessíveis a todos os estudantes e que sejam consistentes e flexíveis para todos os alunos.</p> |
| | Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | |
| | <p><i>2014 – (p.11)</i></p> <p>Garantir que, além do previsto na Lei 9394/96, o Currículo da Educação Básica na Educação Bilíngue de Surdos seja elaborado em uma perspectiva intercultural, visual e digital, construído com os valores e interesses das comunidades surdas. Esse currículo é componente pedagógico dinâmico, flexível, adaptado ao contexto socioculturais e linguísticos da educação de Surdos. O trabalho com a língua portuguesa escrita como segunda língua seja planejado de forma que todas as</p> | |

¹²¹ A LDB 9394/96 definiu a Educação Especial como uma modalidade de educação que regulamentou seus artigos 58, 59 e 60, garantindo aos alunos com necessidades educacionais especiais o direito de acesso e permanência no sistema regular de ensino. Considerando a necessidade de descrever as adaptações que determina a LDB a SEESP contemplou em 2003 uma cartilha “Saberes e Práticas da Inclusão: estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais” que tem por objetivo de promover ao ensino as condições e estratégias específicas para trabalhar com os educandos com deficiência.

Para fins de consulta o documento se encontra em cf. Anexos – Anexo 2.

| |
|--|
| escolas tenham conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos baseando-se na pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requerendo o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível. |
|--|

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora deste estudo

Na legislação nacional, PCN e LDB (1996) e PNEEI (2008), o primeiro documento faz-se a referência a adaptação, faz no sentido de alusão à “dificuldade de comunicação” existente entre o estudante Surdo e o professor, além de estabelecer a necessidade de usar a Libras. Já a segunda, a LDB (1996) posterior contemplada pela SEESP (2003) apresentam um olhar clínico-terapêutico no currículo citando o uso de prótese auditiva e treinamento de fala; a última é mais voltada à diferença linguística dos Surdos assegurando a Libras como primeira e português como segunda língua, como também, propõe o seu contato com os outros pares Surdos, que é fundamental para o processo de formação dos Surdos, conforme cita o Relatório do GT (2014) “a inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades” (THOMA; CAMPELLO et. al., 2014, p.14).

Já no documento específico da IDA (2011, se) propõem revisar o currículo para uma abordagem de ensino bilíngue/Pedagogia Surda que promova o uso da Língua de Sinais, no caso, a Libras, propiciando o avanço na qualidade de ensino aos estudantes Surdos, lhes oportunizando a serem membros plenos e participantes em suas respectivas comunidades integradas na sociedade.

Destaca-se aqui a necessidade de se fazer um alerta ao termo “adaptação” utilizado em documentos do PCN e LDB (1996), e do IDA (2011) ao citar que o currículo, não leva em conta a “adaptação” dos Surdos ao ambiente, dando o sentido de ser uma tentativa de moldar o ensino, que foi alvo de muitas críticas por traçar padrões muito vagos, disponibilizadas pela Secretaria de Educação Especial que é ineficiente para com a Educação dos Surdos. Contudo o currículo deve ser “adequado/flexibilizado” não adaptado a fim de restaurar o seu compromisso social, revestido em um discurso da diferença. Corroborando com a explanação acima Lopes (2013, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 36) esclarece que “Adequações Curriculares são respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional para favorecer todos os alunos, possibilitando o acesso ao currículo, sua participação integral e o atendimento às necessidades educacionais especiais”. Por fim, após três décadas de trabalhos com a educação inclusiva, não se trata mais em pensar em adaptação curricular, pois os mesmos já precisam ser pensados/elaborados e estruturados considerando as diferenças e diversidades presentes no contexto para o qual estão sendo organizados.

Por fim, verifica-se que existe um fosso entre as políticas públicas, expressas em propostas e nas legislações com sua aplicabilidade na realidade. No caso da Educação dos e para os Surdos apresenta-se tensões, pois há controvérsias entre os discursos com a prática, principalmente, no que tange a sua escolarização numa perspectiva de Educação Inclusiva, indicada pela maioria da legislação e de perspectiva presente na legislação específica, o que gera vários embates no sistema de ensino.

Ao atentar-se as propostas, verifica-se que todas propõem um mesmo padrão de ensino, o uso da Libras como primeira e português como segunda línguas, atentando se as diferenças linguísticas dos Surdos. A mesma posição é adotada pelo WFD em um documento publicado no mês de maio de 2018, sobre a posição da Instituição frente à Educação Inclusiva:

[...] Como um dos principais interessados na elaboração e implementação da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), a Federação Mundial dos Surdos (WFD) defende a educação inclusiva para alunos surdos, desde que seja uma educação de alta qualidade com instrução direta em língua de sinais, acesso a professores surdos e colegas surdos que usam língua de sinais e um currículo bilíngue que inclui o estudo da língua de sinais. (Tradução nossa, ONU, 2018, p.01)¹²²

Conclui-se que a Educação dos e para os Surdos precisa ser promovida com base na Inclusão, enquanto direito à escolarização até aos mais altos níveis de ensino, desenvolvidos no interior de uma política educacional e linguística, no sistema de ensino regular, como indica o Relatório do GT (2014), ao afirmar que a Educação Bilíngue Libras – Português, é uma escolarização que reconhece a condição da pessoa Surda e sua experiência visual, como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português. Partindo-se desta agenda defendida pelo GT, se reconhece o desenho de uma política linguística que defina a participação das duas línguas na escola, em todo o processo de escolarização, de forma a conferir legitimidade e prestígio a Libras, como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

¹²² Tradução feita pela pesquisadora deste estudo

Texto original: As a key stakeholder in the drafting and implementation of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD), the World Federation of the Deaf (WFD) advocates for inclusive education for deaf learners that is of high quality education with direct instruction in sign language, access to deaf teachers and deaf peers who use sign language, and a bilingual curriculum that includes the study of sign language. (ONU, 2018, p.01)

7.2.2 Formação dos Surdos e ouvintes numa perspectiva bilíngue: ações pedagógicas e suas implicações

Contextualizaremos nas discussões acima para verificação das formas de formação que lhes são destinadas na Educação dos e para os Surdos, promovidos em uma perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, entrelaçando-se no perfil e formação dos professores para atuar com a Educação Bilíngue; Proposta de Ensino e prática de formação Bilíngue e as ações pedagógicas promovidas em Libras na formação dos Surdos e ouvintes propostos pelos documentos analisados compostos em três quadros com os seguintes focos de análises: Perfil e formação dos professores para atuar com a Educação Bilíngue, Proposta de ensino e prática de formação Bilíngue e Ações pedagógicas promovidas em Libras na formação dos Surdos e ouvintes.

A discussão sobre a Educação dos e para os Surdos atualmente é fundamentada numa perspectiva de Educação Inclusiva, na qual se encontra em discordância entre a política e a sua prática, mais especificamente sobre o perfil e a formação dos professores para atuar na Educação das pessoas Surdas, que primazia as práticas de “cura”, de normalização, com treinamento auditivo e de fala, que se perpetuou até nos meados da década de 90, quando começou o movimento da Comunidade Surda no Brasil, com estudos, pesquisas e maior participação dos Surdos na busca de seus direitos, garantias e reconhecimentos.

Em 1994 com a promulgação da Declaração de Salamanca iniciou-se as discussões sobre a Educação e formação dos Surdos e ouvintes reconhecendo a educação bilíngue como um direito das pessoas Surdas. Este documento exerceu grande influência no texto da LDB 9394/1996 que dedicou um capítulo à Educação Especial, que pouco demarcou as questões específicas da surdez, como o perfil e a formação necessárias aos profissionais para atuar com a Educação das pessoas Surdas, sendo, posteriormente, contemplados em outros documentos, os quais evidenciaram a necessidade de uma formação mais específica, atentando-se à diferença e especificidade linguística dos Surdos.

Quadro 4: Demonstrativo de Propostas da Legislação brasileira sobre o perfil e a formação de profissionais para atuar na Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | |
|------------------------------|--|---|
| professores para atuar com a | Nacional | Específico |
| | 1996 – LDB (p.39) – Cartilha SEESP (2003) Direciona à formação e atuação dos professores da educação especial. Vejamos: 5. Promover articulações com os conselhos estaduais para | 2005 - Decreto 5626 (p.01-03) Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o |

| | |
|---|--|
| <p>a inclusão de disciplinas ou de itens do currículo, além de estágios em educação especial na grade curricular dos cursos de formação do magistério, bem como em todos os cursos superiores;</p> <p>9. Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular para o atendimento aos portadores de deficiência e condutas típicas e altas habilidades;</p> <p>16. Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágios com atuação prática na área de educação especial em instituições;</p> <p>20. Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e especialistas da educação especial;</p> <p>21. Valorizar social e profissionalmente o grupo magistério por meio de programas de formação permanente que estimulem a melhoria do trabalho docente.</p> <p><i>2008 – PNEPEI (p.07)</i></p> <p>Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.</p> <p><i>2014 – PNE (p.12)</i></p> <p>4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p> | <p>exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>Art. 5. A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.</p> <p>Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:</p> <p>I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngue: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;</p> <p>II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;</p> <p>III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.</p> |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | |
| <p><i>2014 – (p.18-19)</i></p> <p>A formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes é fundamental para formar profissionais para atuarem na educação básica. Essas formações devem ser garantidas em nível superior (licenciatura e bacharelado) e enquanto formação continuada para os professores que já estejam atuando na educação básica e superior. Os cursos de graduação envolvem a Pedagogia Bilíngue (que forma o professor bilíngue de atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental), os cursos de Letras Libras licenciatura (que forma professores de Libras para atuar no ensino da Libras na educação básica e nível médio) e bacharelado (que forma tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa). O Curso de Língua Portuguesa como L2 deve ser oferecido para formar os professores que atuarão, tanto na educação básica, como no nível superior.</p> | |

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora deste estudo

No quadro geral, podemos observar que, as diretrizes da LDB (1996) do inciso 9 e 16 do documento deliberam sobre a capacitação e recursos humanos de ensino, centradas na formação inicial a ser oferecida ao professor da sala comum para atuar na educação especial, deve acontecer por meio da inserção da temática da área, não apenas em disciplinas que tratam da educação especial, mas também, no estágio curricular, com atuação prática dentro

das unidades escolares, fundamentada nas diretrizes da LDB do inciso 20 e 21, que busque implementar uma política para tal, como meio de garantir qualidade ao trabalho docente, por fim, finalizam as orientações apontando na educação a distância como um mecanismo possível para formar os profissionais na área da educação especial.

Entende-se que a LDB (1996) define o ensino regular como modalidade de ensino a ser ofertada a todos, inclusive aos surdos. A partir dessa definição Lodi (2014), ao refletir sobre as disposições presentes na CF/88 e na LDB, apresenta a defesa de que não há “um modelo único de educação e, portanto, a inclusão de todos os alunos, de maneira indiscriminada, nas redes regulares” (Lodi, 2014, p.277), a mesma ainda reconhece que, para alguns Surdos, este não é o melhor modelo de ensino (por isso preferencial) e, ainda assegura, que a escolarização de estudantes com deficiência, “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p.22), porém, o mesmo não se faz referência alguma a formação específica para atuar com os estudantes Surdos.

Ressaltamos que o ensino regular pode acontecer em escolas bilíngues, pois é o Projeto Político Pedagógico da escola que define a organização pedagógica da escola, desde que atenda a quantidade de dias letivos e carga horária definidos na legislação. A legislação indica que não existe formas de ensino substitutivo ao regular, no entanto, há flexibilidade, sendo este princípio um dos caminhos que abrem como justificativa para o fortalecimento das propostas de escolas bilíngues Libras/português na modalidade escrita.

Já o Decreto 5626 (2005), tem capítulos exclusivos sobre a formação dos professores e demais profissionais para atuar com a Educação dos e para os Surdos, determinando a inserção da disciplina de Libras na formação de professores em cursos de Magistério e/ou de cursos de Licenciatura, como também, a criação de cursos de nível superior aos egressos de outros cursos e de aperfeiçoamento aos professores da rede de ensino, fator este que o Relatório do GT (2014) define como fundamentais para a formação dos professores no contexto de ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Quanto ao PNE (2014), o documento enfatiza a ampliação de profissionais para atender a demanda que exige a Educação dos Surdos garantindo diferentes profissionais dentre eles, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, e professores bilíngues, o mesmo destaca que os profissionais sejam prioritariamente Surdos.

Apesar disso, nenhum deles menciona como deverá acontecer a capacitação desses profissionais e, muito menos, promove uma formação que viabilizem o conhecimento necessário sobre a língua, sua cultura, identidade e comunidade relacionada aos Surdos. Os outros documentos apresentam uma pequena indicação, quase inexistente de formação que vise a diferença linguística e cultura das pessoas Surdas como se verifica no quadro abaixo:

Quadro 5: Programas e propostas de ensino e prática de formação para a Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | |
|--|---|---|
| Proposta de ensino e prática de formação Bilíngue | Nacional | Específico |
| | <p>2008 – PNEPEI-orientação (p.12)</p> <p>Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial - com a finalidade de apoiar a inclusão escolar dos estudantes público alvo da educação especial, esta ação é implementada em parceria com as Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue (aperfeiçoamento); - O uso pedagógico dos recursos de Tecnologia Assistiva (aperfeiçoamento); - Formação de professores em Pedagogia na perspectiva Bilíngue: a fim de ofertar formação inicial de professores bilíngues para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; - Programa Interiorizando Libras: contemplada com 4 áreas distintas: ensino de língua portuguesa para surdos, Formação de Tradutor e Intérprete de Libras /Língua Portuguesa, Formação de Instrutores Surdos, Formação de professores para o uso da Libras. <p>2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Especial-Educação Básica - DCNEE (p.47)</p> <p>Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência.</p> <p>2014 – PNE (p. 12)</p> <p>4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p> | <p>2005 – Decreto 5626 (p.03)</p> <p>Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como, nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. <u>Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.</u></p> |
| | Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | |
| | <p>2014 – (p.06)</p> <p>Os alunos Surdos devem ser assegurados no direito de terem escolas específicas e formação de</p> | |

| | |
|--|---|
| | educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas. |
|--|---|

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora deste estudo

O Relatório do GT (2014) indica que a Educação das pessoas Surdas precisa contar com professores com formação específica para atuar com as mesmas, que são poucos explicitados nos documentos do PNEEPEI-Orientação (2008), DCNEE-Educação Básica (2012) e PNE (2014) que define as instituições uma formação de conhecimentos voltados à diferença e as especificidades de estudantes em um currículo de formação geral, diferentemente do documento específico, que evidencia no artigo 13, ao determinar que o tema da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, precisa fazer parte do currículo de formação dos professores e dos demais profissionais, o que seria de grande importância à inserção dos mesmos na escola, pois é um dos requisitos que atende a viabilização de sua formação, possibilitando as condições de aprendizagem dos estudantes Surdos, com a promoção das ações pedagógicas e estruturas numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda.

O que fica evidente é a escassez de políticas linguísticas fundamentando as políticas educacionais, quando se envolve os estudantes Surdos, neste contexto, as determinações provocam uma certa obscuridade nos processos de escolarização deste grupo de pessoas, fato estes que, tornam as responsabilidades de formação fluídas, sem um *locus* definido, ou seja, parece fortalecer a sensação de não lugar, pois suas demandas não são incorporadas nem pela área da educação especial, nem pela linguística. Neste espaço de indefinições, a formação dos profissionais que atuarão na área acabam sendo transferidas para as instituições públicas: IES e Instituição de Surdos, com o intuito de tentar suprir as demandas para se efetivar ações pedagógicas e estruturais a serem promovidas em Libras centradas na formação de profissionais Surdos e ouvintes para atuar no espaço escolar com propostas, projetos e/ou programas que possibilitem a formação em Libras, procedendo ações que efetivem uma política educacional na Educação dos e para os Surdos.

Quadro 6: Demonstrativo de Ação pedagógica em Libras para a formação de profissionais dos Surdos e Ouvintes para atuar em espaços educacionais bilíngues

| Foco de Análise | Documento – Legislação | |
|-------------------|--|--|
| Ações pedagógicas | IES | Instituição de Surdos |
| | 2010 – PIDE UFU (p.81) [...] Oferecer apoio de tradução e interpretação de Libras/Português/Libras para alunos e servidores | 1999 – A Educação que nós Surdos queremos – FENEIS (p.08) - Usar a comunicação visual para o ensino dos |

| | |
|--|---|
| <p>surdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizar a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, além de orientar as famílias; - Oferecer serviços de apoio aos acadêmicos e servidores com deficiência, como: digitalização e leitura de textos acadêmicos, cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), interpretação de Libras/Português/Libras, adaptação de material didático, alocação de tecnologias assistivas, sistema de monitorias com suporte de Intérprete de Libras, revisão de processos arquitetônicos com base em critérios de acessibilidade, entre outras ações; - Propor capacitação e formação de profissionais para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas e para o uso dos recursos de tecnologia assistiva, da Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros códigos e linguagens; <p>2012 – PPP Letras Libras/UFSC (p.17)</p> <p>A UFSC vem ao encontro das determinações legais do decreto 5626, contribuindo para a formação destes profissionais, além de viabilizar um processo de descentralização dessa formação oferecendo o curso em diferentes estados do país na modalidade a distância. Estaremos abarcando a formação, tanto de professores de língua de sinais para garantir a inclusão da Língua Brasileira de Sinais nos currículos de formação de professores e fonoaudiólogos, como de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais por meio do curso na versão bacharelado.</p> <p>VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;</p> <p>2015 – PPP LPDL/UFU (p.03)</p> <p>[...] para consolidar a formação de profissionais capazes de articular o conhecimento, com uma postura reflexiva, e de influir em seu entorno, garantindo assim o exercício democrático aliado ao benefício público. Nesse sentido, em consonância com as exigências do mundo do trabalho, pretende-se formar professor e pesquisador de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa – em uma única habilitação – competentes, críticos, comprometidos com a cidadania e com a inclusão sócio-político-cultural, aptos a utilizar e a ensinar as várias manifestações da linguagem, bem como atuar de forma ética sobre a realidade educacional e em diversos segmentos. Reforça-se que todos esses aspectos estão inseridos na perspectiva da educação bilíngue, envolvendo Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais em uma única habilitação.</p> | <p>surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais. - Garantir a formação e atualização dos professores ouvintes de surdos de modo a assegurar qualidade educacional. Formar (cursos superiores e de extensão) os professores de surdos, com capacitação dos mesmos no conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos. <p>2014 – Conferência Direitos Linguísticos dos Surdos (p.02)¹²³</p> <ul style="list-style-type: none"> • oferecer a oportunidade de incluir as disciplinas “Linguagem de Sinais” e “Estudos de Surdos” nos currículos das instituições estaduais, municipais e outras instituições educacionais para crianças surdas; <p>2016 – PDI INES (p.13)</p> <p>Criar, a partir de 2012, Grupos e Núcleos de Pesquisa de que participem docentes da Educação Básica e da Educação Superior, alunos de pós-graduação, bem como servidores em geral, em temáticas relacionadas à área da surdez, à educação de surdos e à LIBRAS.</p> <p>VIII- Promover a formação, a qualificação e a educação continuada em uma perspectiva bilíngue, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de programas de pesquisa e extensão, com o objetivo de preparar profissionais com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação. Promover a educação continuada em temas relacionados à Surdez e à Educação de Surdos, inclusive por meio de plataforma de Educação a Distância.</p> |
|--|---|

¹²³ Documento traduzido pela pesquisadora no documento original intitulado *International Conference “Linguistic Rights of the Deaf”*, disponível no site do WFD.

| | | |
|---|--|--|
| | <p>2017 – PPC DESU/INES (p.28)</p> <p>Utilizar a Libras como língua de instrução e promover o uso da Libras como primeira ou segunda língua, em práticas sociais e educativas; Tal Matriz Curricular articula-se com o decreto nº 6.320/07, Art. 36, inciso VII que redefiniu os termos de competência do INES para ofertar o Ensino Superior: “promover, realizar e divulgar estudos e pesquisas nas áreas de prevenção da surdez, avaliação dos métodos e técnicas utilizados e desenvolvimento de recursos didáticos, visando à melhoria da qualidade do atendimento da pessoa surda”. Em 2015, a partir do PPC de 2013, foi elaborado um novo documento que entrou em vigor no mesmo ano, orientando a modalidade EaD. A inserção de disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), entre outras, imprimem um diferencial a este curso. No caso específico do Curso de Pedagogia do INES, faz-se necessário ainda a construção de saberes pedagógicos sobre a educação de surdos, o conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e a possibilidade de atuação em espaços educativos não escolares.</p> | |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | | |
| | <p>2014 – (p.22)</p> <p>As escolas inclusivas (escolas públicas que não são escolas bilíngues de surdos) devem inserir no seu Projeto Político Pedagógico o componente curricular de Libras como segunda língua, a fim de oferecer aos estudantes ouvintes ou surdos imigrantes a oportunidade de adquirir a Libras. Dessa forma, a diversidade dos estudantes matriculados na escola fica contemplada com a oportunidade de aprender essa língua. Esse componente curricular deve ser ministrado por professores prioritariamente surdos, necessita de metodologia apropriada ao ensino de segunda língua, e conteúdos organizados e oferecidos aos estudantes, nos níveis iniciante, básico, intermediário e avançado de acordo com as etapas e modalidades da educação básica e superior. [...] a criação dos cursos de formação de professores de Libras; professores de Português como segunda língua para Surdos e formação de tradutores e intérpretes de Libras e Português. Instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna).</p> | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

Com as propostas apresentadas pelas instituições, percebe-se que os mesmos são mais condizentes na formação dos Surdos e ouvintes para atuarem em instituições educacionais com Surdos do que os órgãos administrativos e regulatórios como o MEC e CNE, por exemplo, uma vez que é possível identificar indicações de ações pedagógicas instituídas em Libras, na qual todas as IES selecionadas neste estudo. A UFU, UFSC e DESU/INES apresentaram construções pedagógicas em Libras na formação, tanto para Surdos, quando para os ouvintes, com exceção do PIDE/UFU (2016) que deixa a desejar neste requisito, pois a mesma promove a formação do aluno com o AEE a ser atendidas em Libras juntamente com a oferta de intérprete na qual considera-se uma formação mais voltada na perspectiva de

Educação Especial que foi reestruturado recentemente com o PPP do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015) que promove a formação nesta área porém não confere a Libras um *status* linguístico tendo a Língua Portuguesa grande função nesta formação.

Diferentemente do PPP do curso de Letras com habilitação em Libras da UFSC (2012) e do PPC DESU/INES (2017) que procuram atentar as determinações da legislação entrelaçando-se com as orientações defendidas no Relatório do GT (2014), ao promover no currículo de formação, aos Surdos e ouvintes, o ensino de Libras como meio de instrução e viabilizar, na matriz do currículo, o conhecimento sobre as pessoas Surdas, sendo que o PPP da UFSC (2012) contempla conhecimentos acerca dos problemas do mundo presente do curso, no caso, a Educação dos Surdos, o uso e reconhecimento do *status* linguístico da Libras. O PPC DESU/INES (2017) propõe um diferencial ao curso de Pedagogia Bilíngue, a inserção de disciplinas de Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), dentre outras.

No entanto, as instituições de Surdos, em seus diferentes documentos mostrados no quadro acima, são as que mais agregam a formação de profissionais Surdos e ouvintes propondo diversas ações pedagógicas e estruturas instituídas em Libras, cita-se o caso da FENEIS, por exemplo, onde no documento “A Educação que nós Surdos queremos” (1999), se defende como requisito obrigatório na formação destes profissionais o contato com as Associações de Surdos, para se adquirir conhecimentos e práticas próprias da comunidade Surda, conforme destacado por Flory (2005, p. 23) que “o contato com outras culturas pode ampliar nossa forma de ver o mundo, proporcionando experiência de vida, cultura geral e, possivelmente, erudição, entre outros fatores”.

Na INES, em seu PDI (2016) além de citar a proposta de ofertar a formação, a qualificação e a educação continuada são pensadas em uma perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda. Propõe-se a formação com cursos, grupos de estudos e outros com temática relacionada a Língua, a Surdez e Educação dos Surdos, como também, reforça-se que as mesmas precisam ser promovidas numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda, conforme instaura o Relatório do GT (2014), ao demarcar a Libras como a língua de instrução, além de compreender a necessidade de se ofertar disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna), o mesmo enfatiza a sua inserção no PPP, se comprometendo com a formação em Libras para Surdos e ouvintes desde a educação básica sem restrições.

Em resumo, identifica-se que em relação ao que se diz sobre a formação de profissionais Surdos e ouvintes, numa perspectiva bilíngue, ainda há muito a ser realizado, no

tocante aos aspectos relacionados à legislação nacional, que além de não mencionar especificamente as ações pedagógicas e estruturais essenciais a serem realizadas, não oferecem destaque ao fato de instituir a Libras na formação desses profissionais. O reconhecimento e a valorização da Libras na Educação dos e para os Surdos, fica fragilizado por vários fatores, dentre eles, destaca-se: a) o fato de a formação ser mais voltada para as pessoas ouvintes, especialmente aos professores, que não possuem conhecimentos de Libras; b) a formação se restringe à inserção da disciplina de Libras no currículo com carga horária restrita e/ou na oferta de cursos de aperfeiçoamento de Libras, com conhecimento básico de sinais dentre outros. Portanto, no tocante ao acervo legal estudado, somente o decreto 5626/2005 cita a formação para os Surdos de caráter mais abrangente, como o da formação de instrutor de Libras, curso de nível Superior em Libras, dentre outras.

Mesmo com a existência deste importante lugar da instituição, que destaca-se no cenário das políticas públicas nacionais que visam a promoção da acessibilidade e, conseqüentemente, da igualdade de condições, a luta dos surdos vem encontrando obstáculos para fazer valer direitos conquistados ao longo de sua vida de movimento social. Frente as atuais políticas de educação inclusiva, muitos duelos tem sido travados com o objetivo de fazer valer a tônica de expressões como “nada sobre nós sem nós”, onde os surdos questionam o desentendimento recorrente que há sobre quais aspectos são de fato capazes de incluir estes sujeitos na sociedade, considerando o acesso à educação e à construção do conhecimento (JUNG, 2011, p.5).

São poucas as determinações de ações pedagógicas e estruturais em Libras destacadas na formação dos profissionais Surdos e ouvintes nos documentos que fundamentam a educação em geral, diferentemente, das propostas apresentadas pelas Instituições de Surdos, entretanto, estas não tem o mesmo respaldo de saber/poder que a legislação possui, para serem adotadas e/ou implementadas na política educacional de formação dos profissionais Surdos e ouvintes para atuar na Educação dos e para os Surdos conforme destacou Jung (2011).

7.2.3 Ensino de Libras e Português como segunda língua: lacunas entre a proposta e a sua implantação

Este texto, último da seção de análise da política educacional, fixará sobre a formação dos profissionais Surdos e ouvintes, discutidos na subseção anterior, na qual iremos aprofundar a discussão, com 2 focos de análise, sendo um sobre a implantação da oferta do ensino de Libras e outro o ensino de português como segunda língua nos cursos de formação de Surdos e ouvintes para atuar nos processos de escolarização de e para Surdos no país,

mediante as análises de fontes primárias de estudos documentais, relacionadas – com o *corpus* de estudo desta pesquisa: a legislação nacional e os programas/projetos de IES e de Instituição de Surdos.

Há exatos 13 anos, foram implementadas a formação dos profissionais Surdos e ouvintes para atuar com a Educação dos e para os Surdos. O decreto 5626/2005 trouxe ao palco educacional brasileiro dois novos profissionais que, apesar de já existirem no “mercado”, pertencentes, muito mais aos movimentos Surdos, do que a algum espaço formativo relacionado à formação especializada, eram desconhecidos: o intérprete de Libras, o instrutor de Libras; além de outros dois, que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais, ficou na dependência de ser construída, apesar da emergência de sua atuação nos espaços escolares. Foram ofertadas a disciplina de Libras e a formação em nível superior em Libras, Língua Portuguesa como segunda língua e Tradutor e intérpretes de Libras, sintetizadas nos dados do quadro abaixo:

Quadro 7: Demonstrativo do Ensino de Libras na política pública de Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|----------------------------|--|---|--|
| Oferta do Ensino de Libras | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | <p>2005 – Decreto 5626 (p.01-02)</p> <p>Seção II - Da Inclusão da Libras como disciplina curricular</p> <p>Art. 3. A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>§ 1. Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.</p> <p>§ 2. A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e</p> | <p>2012 – PPP Letras Libras/UFSC (p.25-26)</p> <p>A organização curricular compreende os seguintes eixos:</p> <p>Conhecimentos básicos da área: articulam os conhecimentos fundamentais para os estudos linguísticos, bem como os de natureza específica da visão histórica e humanística da organização escolar;</p> <p>Conhecimentos específicos: envolvem conhecimentos de Libras. Compreendem o conjunto de disciplinas que possibilitam a construção do perfil do profissional da área de Letras/Libras. Constituem o núcleo responsável pelo desenvolvimento de competências e habilidades próprias do professor de primeira e de segunda</p> | <p>1999 – A Educação que nós Surdos queremos-FENEIS (p.03)</p> <p>- Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos.</p> <p>- Utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação.</p> <p>- Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica. Considerando que a língua de sinais é própria da comunidade surda, garantir que o ensino de línguas de sinais seja exclusivo dos</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto. Art.14. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:</p> <p>I- promover cursos de formação de professores para:</p> <p>b) o ensino da LIBRAS;</p> <p>2008 – PNEPEI (p.05)</p> <p>Visando o acesso à escola aos estudantes surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular.</p> <p>2014 – PNE (p. 11)</p> <p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.</p> | <p>língua. Exploração de tecnologias de comunicação.</p> <p>2016 – PPC DESU/INES (p.36)</p> <p>Organizar proposta para o ensino de Libras como L1 – Educação Infantil e Ensino Básico- 1º ciclo;</p> <p>- Organizar proposta para o ensino de Libras como L2 – Ensino Básico- 1º ciclo;</p> <p>- Organizar Estratégias para a utilização interdisciplinar em LIBRAS;</p> <p>- Propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação;</p> | <p>instrutores surdos. É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica.</p> <p>2012 – PDI INES (p.47)</p> <p>A existência da disciplina LIBRAS na matriz curricular da Educação Básica; e estender a disciplina LIBRAS para o Ensino Médio</p> <p>2014 – Conferência Direitos Linguísticos dos Surdos (p.02)</p> <p>- oferecer a oportunidade de incluir as disciplinas “Linguagem de Sinais” e “Estudos de Surdos” nos currículos das instituições estaduais, municipais e outras instituições educacionais para crianças surdas;</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p>2014 – (p.11)</p> <p>O ensino de Libras envolve três diferentes aspectos: linguísticos, socioculturais e históricos. Com base nessa premissa, objetiva desenvolver habilidades de compreensão e produção em Libras, leitura e escrita em Libras, reflexão sobre como a língua de sinais funciona e seus usos, gramática, estudo da literatura produzida pelos surdos, desenvolvimento dos sinalários (glossários), a origem da língua de sinais e sua evolução. O ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação. O ensino de Libras como segunda língua é oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica.</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

As políticas públicas determinam a inserção da Libras como disciplina nos currículos em dois níveis de ensino: inserção da disciplina de Libras para a formação de estudantes Surdos e ouvintes da educação básica e, outro, a disciplina de Libras para a formação de professores de ensino superior para atuar com os estudantes Surdos na atual política, a Educação Inclusiva.

No entanto, a inserção da disciplina de Libras na formação de professores conforme determinou o Decreto 5626 (2005) do capítulo 2, artigo 3:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Na prática o ensino de Libras, como disciplina curricular nos cursos superiores já é uma realidade, porém, depois de muitos anos a sua inserção ainda é debatida entre os profissionais devido à falta de conhecimento da legislação por parte dos coordenadores e gestores ao organizar o PPP, a disciplina de Libras aparecem com as cargas horárias insuficientes para o ensino de uma língua em sua totalidade. Destacamos que, nos parece ingênuo, almejar ensinar uma língua em sua totalidade para estudantes dos diversos cursos de licenciaturas no espaço de uma disciplina, ainda que tenha somente 30 ou um pouco mais de horas. Esse não parece ser o propósito do Decreto 5626/2005, na intenção e entendimento dos profissionais e comunidade Surda. É preciso estar atento a essa questão, mas também, é preciso considerar o papel da disciplina de Libras, em cada curso em que é implementada, diante dos pressupostos da educação bilíngue para Surdos. Uma ideia equivocada do papel dessa disciplina pode não somente impossibilitar o sucesso de sua inserção, como forjar seu fracasso por falta de clareza de seus propósitos.

Essa ideia é mostrada na pesquisa de Guarinello et. al (2013) conforme se apresenta na tabela abaixo:

Tabela I: Distribuição das Instituições, do número de acadêmicos, do período, da carga horária e da estrutura curricular da disciplina de Libras

| Instituição | DADOS GERAIS DAS INSTITUIÇÕES | | | |
|-------------|-------------------------------|----------------------|---------------|----------------------|
| | Nº participantes | Período de graduação | Carga horária | Estrutura curricular |
| 1-PR | 23 | 6º, 7º e 8º | 108 | Teoria e prática |
| 2-PR | 21 | 7º | 72 | Teoria e prática |
| 3-SC | 43 | 3º, 5º e 7º | 30 | Teoria e prática |
| 4-SP | 37 | 5º e 7º | 36 | Teoria e prática |
| 5-SP | 31 | 5º e 7º | 30 | Teoria e prática |
| 6-RJ | 25 | 3º e 4º | 30 | Teoria e prática |
| 7-MG | 60 | 6º, 7º e 8º | 120 | Teoria e prática |

Fonte: tabela retirada em texto da pesquisa de Guarinello et. al (2013, p.03)¹²⁴

¹²⁴ Para uma melhor leitura da pesquisa de Guarinello (2013) em artigo: A Disciplina de Libras no contexto de formação acadêmica em fonoaudiologia. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v15n2/159-11.pdf>

Observa-se na tabela que os números de participantes variam, na qual destaco a da instituição de MG, que apresenta o número superior ao recomendado de estudantes, tendo em vista, o fato de a disciplina acontecer por meio de aula prática, marcada pelo fator visual, que é ideal que tenha o número menor de estudantes, variando entre 20 a 30, a fim de promover melhor a sua prática, o mesmo se observa nas cargas horárias, muitas delas ofertam a disciplina com 30 horas, o que é inviável para promover teoria e prática de Libras e os aspectos dos Surdos, por último, muitas das universidades, implementam a disciplina em último período do curso comprovando a clara desvalorização e desprestígio da disciplina na formação.

Quanto às significantes diferenças, evidenciadas nesses achados, ressalta-se que se o Decreto 5626/2005 definiu um tempo para a efetivação da inclusão da disciplina de Libras nos cursos elencados, ou seja, entre os anos de 2005 a 2015, o mesmo, assim como a Lei 10436/2002, não regulamentam aspectos referentes à carga horária e à natureza dessa disciplina. A falta de referenciais acerca de tais aspectos, além de implicarem numa formação distinta entre os acadêmicos de licenciatura, resulta na indefinição de critérios mínimos a serem seguidos para garantir o acesso aos acadêmicos aos conhecimentos teórico-práticos fundamentais para uma formação de qualidade acerca da Libras. A necessidade de tal revisão é reforçada, tendo em vista, os achados da pesquisa de Guarinello (2013) que apontam que a formação complementar extracurricular não promove um impacto expressivo na formação.

No entanto, os cursos específicos de formação superior determinado pelo Decreto, como se percebe no quadro acima, a realidade do curso de Letras Libras da UFSC e da Pedagogia Bilíngue é diferente, na qual apresenta-se melhores estruturas de organização da disciplina de Libras em seus Projetos Políticos Pedagógicos do curso, com maior carga horária, organizada em dois eixos, os dos conhecimentos básicos da área e de conhecimentos específicos do curso e, por fim, promover a Libras em currículos interdisciplinares com a finalidade de promover mais conhecimento e a formação dos Surdos e ouvintes na Libras, em seus estudos linguísticos, como estabelecia em 1999, com o documento elaborado pela FENEIS – A Educação, que nós Surdos queremos:

[...] Incorporar aos currículos dos cursos superiores disciplinas que abordem: língua de sinais e outras informações sobre culturas surdas, particularmente nos cursos de formação de médicos, fonoaudiólogos e outros que irão trabalhar com surdos. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica (FENEIS, 1999, p.03).

Atualmente as abordagens propostos em conformidade com o Relatório do GT (2014) são inseridos em instituição de *corpus* desta pesquisa, UFSC e DESU/INES, principalmente, nos cursos de formação de ensino Superior tal como, o do curso de Letras/Libras, Letras/Português como segunda Língua, Pedagogia Bilíngue e Tradutor e Interpretação de Libras, e, não em disciplina de Libras que geralmente são conteúdos de conhecimentos básicos de comunicação em Libras.

Destaca-se que o Decreto 5626/2005 não faz menção a inserção da disciplina de Libras na grade curricular de ensino da educação básica, restringindo somente ao curso de ensino superior, diferentemente do PNEPEI (2008) que cita no seu texto a inclusão da Libras como disciplina curricular na política da educação inclusiva o mesmo é determinado no PNE (2014) ao garantir o ensino de Libras as crianças surdas de 0 a 17anos. Apesar da forte influência e o poder que a mesma tem para determinar as ações propostas no sistema de ensino, a implementação da disciplina Libras, ainda não foi efetivada nos currículos nas escolas da rede estadual e, somente, recentemente, que algumas escolas da rede municipal com a lei municipal, estão inserindo a disciplina de Libras em seus currículos de ensino da educação básica, como orienta o Relatório do GT (2014) “o ensino da Libras precisa iniciar na Educação Infantil e se estender por todas etapas e modalidades de educação” (p.11).

Além da disciplina de Libras, o decreto 5626/2005 promove o curso de Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas Surdas. Todavia esta oferta se encontra escassa, quase inexistentes, nas escolas e instituição de IES e de Surdos, apesar de que, os mesmos serem determinadas nos documentos da legislação nacional. A criação desses cursos pelas instituições públicas de IES estão sendo constantemente reivindicados pelas Instituições de Surdos.

Quadro 8: Demonstrativo da oferta do ensino de português como segunda Língua na política pública de Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|--|---|---|---|
| Oferta do ensino de Português como segunda | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | 2005 – Decreto 5626 (p.03) Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos | 2012 – PPP Letras/Libras-UFSC (p.14) Em consonância com o decreto 5626 o Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de | 1999 – A educação que nós surdos queremos-FENEIS (p.02) - Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas. - Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os |

| | | |
|--|--|--|
| <p>iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.</p> <p>Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia</p> <p>Art.14. §1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:</p> <p>I- promover cursos de formação de professores para:</p> <p>[...] c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas;</p> | <p>formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.</p> <p>2016 – PPC DESU/INES (p.11)</p> <p>Em 2015, a partir do PPC de 2013, foi elaborado um novo documento que entrou em vigor no mesmo ano, orientando a modalidade EaD. A inserção de disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), entre outras, imprimem um diferencial a este curso.</p> | <p>ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita leitura e gramática</p> <p>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p.06)</p> <p>O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> <p>2014 – (p.12)</p> <p>O ensino de Português é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Para os surdos, o acesso à Língua Portuguesa depende de ensino formal, uma vez que eles precisam visualizar essa Língua. Dessa forma, a Língua Portuguesa assume o papel de segunda língua (L2) em uma segunda modalidade (M2) para os surdos, ou seja, além de ensinar uma segunda língua utilizando metodologia específica para o seu ensino, o ensino de línguas com modalidades diferentes (visual-espacial e oral-auditiva) exige desenvolver metodologia para o ensino na segunda modalidade. Na educação, portanto a Língua Portuguesa será ensinada nesta qualidade.</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

O Relatório do GT (2014) ao reconhecer que o ensino de português é um componente curricular obrigatório da Educação Básica, o fez devido ao fato de os estudantes Surdos terem a Libras como a sua língua materna, conseqüentemente, o português assume o papel de segunda língua, na qual a mesma precisa ser desenvolvida com uma metodologia e conteúdo específicos. Tal ensino formal, no processo de escolarização dos Surdos, é recomendado no documento “A Educação que nós Surdos queremos (FENEIS, 1999) e o da Proposta de Educação Bilíngue (FENEIS, 2011) citando-se que a educação precisa assegurar todas as propostas pedagógicas o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Contudo, a realidade educacional dos estudantes Surdos é outra, na qual muitos deles são designados a um ensino formal de Língua Portuguesa, em sua norma culta, como metodologia de ensino em primeira língua, o que impede e/ou dificulta muito seu aprendizado. Nestes espaços a estratégia e dinâmica adotada pelos professores, fundamenta-se em princípios metodológicos alimentados pela perspectiva outivintista, como relatam Lacerda e Lodi (2009), ao afirmar que a “dinâmica educativa da sala de aula ainda é centralizada na

língua oral e escrita do grupo majoritário[...] impedindo, desse modo, o Surdo de participar de algumas atividades propostas [...]” (p.17). Neste sentido, o despreparo e conhecimento dos professores que atua de forma direta e indireta dificultando o desenvolvimento da escrita dos Surdos.

É importante destacar que o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita para os Surdos não visa privilegiar essa língua em relação a Libras, mas, lhes proporcionar às mesmas oportunidades de aprendizado da língua oficial do Brasil que os estudantes ouvintes têm. Isso é necessário, pois o português escrito é requisitado em diversas situações cotidianas de escrita, como nos concursos públicos, vestibulares, entrevistas de empregos dentre outros.

Partindo-se deste, foi instituído no Decreto 5626/2005, o curso de formação de Língua Portuguesa como segunda língua para as pessoas Surdas, aos professores de educação infantil ao ensino superior, bem como, nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, sendo que este oferece habilitação de acordo com os dados apresentados durante esta pesquisa verificou-se que há somente 4 destes cursos foram implantados em IES:

Quadro V: Demonstrativo das Instituições de Ensino Superior com curso de formação de Português como Segunda Língua para Surdos

| Instituição | Curso | Ano |
|---|--|------|
| Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua | 2013 |
| Universidade Federal de Uberlândia | Letras: Língua Portuguesa com domínio de Libras | 2014 |
| Universidade de Brasília | Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua | 2015 |
| Universidade Federal do Pará | Letras –LIBRAS e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos | 2015 |

Fonte: Sítios UFRN; UFU; UnB; UFBA

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

Quanto a sua inserção como disciplina nos demais cursos de licenciatura é completamente nula, até no curso de Letras, que tem o perfil e objetivo de formação de professores para lecionar a Língua Portuguesa e não são ofertadas na grade curricular do curso, o português como segunda língua. Ainda, é preciso considerar que, em alguns cursos, que ofertam a disciplina de Português como segunda língua, são ineficazes como ocorre com o ensino de português como L2 no curso de Pedagogia Bilíngue, ofertado pelo DESU/INES, tendo em vista, que este curso, deveria oferecer uma formação mais voltada para a Educação dos Surdos, porém, não oferece na grade curricular à formação adequada sobre como

trabalhar com os mesmos, com uso de uma metodologia de ensino de português como segunda língua.

Quadro VI: Demonstrativo da Disciplina de Língua Portuguesa na grade curricular de Pedagogia Bilíngue

| Disciplina | LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I – OUVINTES | LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA I – SURDOS |
|------------------------------|---|---|
| CH | 60h | 60h |
| Ementa | Cultura e linguagem. Linguagem e língua. Conceito de texto: coerência e coesão. Noção de gêneros textuais Noção de frase, período e parágrafo. Estrutura do parágrafo. Tipos de parágrafo: dedutivo, indutivo. O resumo como gênero textual acadêmico. | Introdução, desenvolvimento e prática de estratégias de leitura, predominantemente em gêneros jornalísticos (notícia, artigo de opinião, cartas de leitores etc.). Identificação de ideia principal e ideias secundárias. Produção de paráfrases e análises textuais. Seleção vocabular: aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos. |
| Objetivos | <ul style="list-style-type: none"> - Pensar a língua como expressão de identidade individual e coletiva; - Discutir o conceito de texto a partir de diversos gêneros textuais; - Pensar a escrita enquanto exercício de diferentes projetos textuais; - Pensar a noção de parágrafo e sua estruturação básica; - Analisar parágrafos com diferentes estruturas; - Discutir o resumo como gênero textual acadêmico; - Produzir resumo de textos acadêmicos. | <ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender textos jornalísticos; - Ampliar o vocabulário em Língua Portuguesa; - Compreender as particularidades da LP como L2; - Identificar e reconhecer processos de formação (prefixação e sufixação); - Abordar particularidades estruturais, linguísticas e retóricas dos gêneros estudados; - Desenvolver estratégias para elaboração de paráfrases e críticas textuais. |
| Conteúdo Programático | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceito de cultura. Interação linguagem e cultura; 2. Conceito de texto. Encadeamento de ideias, coerência e coesão; 3. Noção de gêneros textuais; 4. Noção de parágrafo. Ideia principal e ideias secundárias. Estruturações possíveis do parágrafo; 5. Uso dos gêneros textuais acadêmicos: o resumo. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Textos jornalísticos e suas estruturas; 2. Estratégias de leitura em segunda língua; 3. Reconhecimento e utilização de informação não-linear, lay-out, informações não-verbais, efeitos tipográficos; 4. Reconhecimento e utilização de informação verbal (títulos, palavras-chave, palavras repetidas, cognatos); 5. Inferência do significado vocabular; formação vocabular: prefixação e sufixação; 6. Produção de paráfrases e críticas textuais. |

Fonte: PPP DESU/INES (2016)

Nota: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

O quadro nos mostra uma disciplina de Língua Portuguesa inconsistente com a formação dos professores para trabalhar com o português como segunda língua com os estudantes Surdos, pois verifica-se que a disciplina ofertada no curso é mais voltada a noção gramatical e conhecimento sobre a Língua Portuguesa, em norma culta, ampliação de vocabulários, e compreensão da particularidade em segunda língua. Para os ouvintes foca-se em estudos de regras gramaticais.

Identifica-se que a disciplina ofertada aos Surdos, que por sinal são acadêmicos ingressantes em um curso superior, é muito aquém da expectativa de oportunizar a formação dos Surdos. A formação fica fragilizada por lhe ser proposto um ensino abaixo do nível

recomendado se comparado com o nível dos conteúdos presentes da disciplina ofertada aos ouvintes e, muitos menos, os mesmos proporcionam a formação e o conhecimento específico necessários para atuar com os estudantes Surdos, na sala de aula, o ensino de português como segunda Língua, portanto, é necessário atentar este fato de formação que são inexistentes no IES.

Resumindo, o ensino de Libras possui respaldo legal na legislação e representa um avanço considerável no cenário educacional brasileiro, em especial no que se refere à educação de Surdos, porém, ainda não são, amadurecidas enquanto um *status* como requer a disciplina de formação de um curso do ensino superior, sem algum indício de organização e estruturas concretas de apropriação do currículo pelos mesmos descompassando a formação de professores. O mesmo não é observado no ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas Surdas, que não apresenta os mesmos espaços e avanços se comparado ao ensino de Libras, uma vez, que possui escassa regulamentação, cuja aplicabilidade nas instituições acabam restringindo ao AEE, sem a existência de uma oferta de ensino que contenha uma metodologia bilíngue/Pedagogia Surda, uma vez que os professores não possuem formação específica para atuar com os mesmos.

Diante deste quadro claramente conflituoso, uma vez que a política vem transformando e implementando a oferta de ensino na Educação dos e para os Surdos, sempre foi a reivindicação da comunidade Surda, na sua luta política reivindicatória, para que a Libras e a Língua Portuguesa como segunda língua, passe a fazer parte da escola e da instituição de IES, como um fator intermediador de possibilidades para enriquecer a formação dos Surdos e ouvintes, visando a oferta de uma Educação de qualidade dos e para os Surdos.

A construção de espaços de formação de profissionais capacitados para atuar numa pedagogia Surda, pautada numa perspectiva bilíngue, ultrapassa o fato de se cumprir a legislação, sendo preciso criar um grupo de trabalho envolvendo os professores e profissionais ouvintes e surdos, para debater e estabelecer as cargas horárias adequadas que atendam com objetividade a oferta que, por muitas vezes, acaba sendo um único elemento na formação dos Surdos e ouvintes para fundamentar o seu trabalho na Educação dos Surdos, caso contrário, não se terá as condições basilares para a qualificação da formação, por parte dos Surdos e ouvintes, sem conhecimento e fluência da Libras, bem como, das diferenças linguísticas necessárias à aquisição da Língua Portuguesa como L2, fatores estes essenciais para se garantir a qualidade de ensino oferecida às pessoas Surdas.

Conclui-se que, de nada adiantaria, se assegurar a Política Educacional na Educação dos e para os Surdos, se não, se fortalecer, em conjunto, com a Política Linguística, pois a

Educação dos e para os Surdos não se restringe somente na formação, no uso de ações pedagógicas e estruturais, se a língua de sinais não estiver assegurada, considerando que é a singularidade linguística/cultural das pessoas Surdas, o essencial na sua formação, fator este, que melhor será discutido na subseção a seguir, que tem por foco a Política Linguística na Educação dos e para os Surdos.

7.3 Análise de dados: algumas legislações da Política Linguística pertinente na Educação dos e para os Surdos

Nesta seção determinamos as categorias para analisar os dados documentais com enfoque na política linguística, sendo eles:

- a) A aceitação, a garantia, o uso e a difusão linguística entre as pessoas Surdas em todo o âmbito tanto no espaço social quando escolar;
- b) Proposta de promoção da Libras nos projetos e/ou ações pedagógicas e estruturas tais como a formação, conteúdo, avaliação e dentre outros;
- c) Políticas que assegura e possibilita o uso da Libras como língua de instrução e português como segunda língua;

Nesta análise tecerei o mesmo teor de fios dos discursos entre as fontes primárias deste estudo, as legislações e documentos, correlacionando-se com o Relatório do GT (2014) sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa, a fim de verificar quais são as ações pedagógicas e estruturais que são garantidas e asseguradas, no que tange a determinação da política linguística na Educação dos e para os Surdos em todo o âmbito.

7.3.1 Uso Linguístico das pessoas Surdas: discernindo a sua aceitação, garantia e difusão em âmbito social e escolar

Neste texto, dimensionaremos o olhar sobre as políticas linguísticas na qual estenderemos a dimensão de salientar, contextualizar e descrever as políticas públicas, presentes em fontes documentais, explicitadas nos quadros abaixo, com 3 focos de análises relacionando-as com a categoria aceitação, a garantia, o uso e a difusão linguística das pessoas Surdas em todo o âmbito tanto no espaço social quando escolar; subsidiado com os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas; a Garantia de uso e difusão da Libras em todo o âmbito e a Promoção da Libras nos professores e profissionais bilíngues determinados pelos documentos, objeto de estudo desta pesquisa.

A Lei 10436/2002 estabelece em seus artigos:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

O artigo primeiro, reconhece a Libras como meio de comunicação ou de expressão a ser utilizado pelas pessoas Surdas, mas, somente no parágrafo único do mesmo artigo, que lhe é conferida o *status* de uma língua, com recursos e estrutura gramatical própria oriunda pela comunidade surda a qual pertence à maioria dos Surdos que usam a Libras como uma forma de preservar uma cultura peculiar a sua língua e pela luta de seus direitos.

Antes de aprofundar sobre os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas sobre a língua, é preciso verificar como estão sendo constituídos o seu conceito nos documentos nacionais, das IES e nas instituições de Surdos, a fim de analisar os discursos públicos sobre a Libras, as pessoas Surdas e a sua visibilidade no espaço escolar que é essencial na Educação dos e para os Surdos.

Quadro 9: Demonstrativo da Contextualização sobre os Direitos Linguísticos das pessoas Surdas

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|--|---|--|---|
| Direitos Linguísticos das pessoas Surdas | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | <p>1988 – <i>Constituição Federal</i> (p.13)</p> <p>[...] IX – é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;</p> <p>1996 – <i>Declaração Universal dos Direitos Linguísticos</i> ((p.12)</p> <p>O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência.</p> <p>[...] Art. 2. Para os propósitos da presente Convenção: “Língua” abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não-falada; [...]</p> <p>Art.21. Liberdade de expressão e de opinião e acesso à informação Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar que as pessoas com deficiência possam exercer seu direito à liberdade de expressão e opinião, inclusive à liberdade de buscar, receber e compartilhar informações e idéias, em igualdade</p> | <p>2016 – <i>PPC DESU/INES</i> (p.95)</p> <p>Possibilitar a conceituação de Educação Bilíngue em uma perspectiva política de afirmação dos direitos linguísticos e culturais das pessoas surdas.</p> | <p>2016 – <i>Posição sobre Direitos Linguísticos Crianças Surdas-WFD</i> (p.03)</p> <p>A WFD reconhece os surdos como pessoas multilíngues que devem ter as mesmas oportunidades de aprender vários idiomas que os seus pares. Os resultados de pesquisas sobre direitos linguísticos e aquisição de língua de sinais são independentes da tecnologia e - como tal - essa pesquisa é de relevância universal, aplicável à educação de surdos em todo o mundo. Abaixo apresentamos as principais descobertas da literatura de pesquisa</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>de oportunidades com as demais pessoas e por intermédio de todas as formas de comunicação de sua escolha.</p> <p><i>2007 – Convenção da ONU (p.26-28)</i></p> <p>Art. 22. da presente Convenção, entre as quais: [...] b) Aceitar e facilitar, em trâmites oficiais, o uso de línguas de sinais, braile, comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, à escolha das pessoas com deficiência; c) Urgir as entidades privadas que oferecem serviços ao expressa na 24^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos: [...]</p> <p>Art. 24. a) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; [...]</p> | | <p>sobre aquisição de linguagem para crianças surdas, sobre multilinguismo e educação multilíngüe.</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p><i>2014 – (p.05)</i></p> <p>Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, tem-se a 24.^a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona em 1996, enfatiza que: Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos.</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

Com base nas análises realizadas em diferentes instrumentos legais, nacionais é possível afirmar que, atualmente, os chamados direitos linguísticos têm sido abordados como direitos humanos básicos, evocando, assim, sua validade universal, independentemente de sua vinculação à determinada ordem constitucional. Nesse sentido, questões linguísticas e direitos humanos possuem uma estreita relação, não podendo ser vistos e/ou tratados dissociados, já que, sem a garantia de direitos linguísticos, é quase impossível dizer que pode haver uma participação social igualitária, ativa e plena.

Esse entendimento fez surgir e circular o termo direitos humanos linguísticos, o qual tem reforçado a concepção de que, o acesso e o uso da própria língua, se constituem como um direito que precisa ser visto e tratado como fundamental, subjetivo e inalienável de qualquer pessoa, para sua constituição como cidadã.

A comunidade surda, representa na atualidade brasileira, uma de suas minorias linguísticas que tem se destacado nas últimas décadas, principalmente, por sua luta em prol do reconhecimento de sua língua e da garantia de seus direitos linguísticos. Ao contrário, do que

ocorreu com os povos indígenas, que tiveram seus direitos linguísticos e culturais reconhecidos na Constituição (BRASIL, 1988).

Os Surdos, embora também constituam comunidades linguísticas brasileiras, não foram mencionados no texto constitucional e, por isso, somente nos últimos trinta anos, têm conseguido organizar-se e reivindicar, efetivamente, seus direitos linguísticos com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) e a Convenção da ONU (2007). O primeiro, determina no artigo 2º a inclusão da língua não-falada, ou seja a Língua de Sinais, garantindo o direito e liberdade dos seus usuários de expressar, sendo reforçados pelo Relatório do GT (2014) ao defender o direito das comunidades linguísticas de “decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (p.05). Em 2007, a Convenção da ONU faz menção aos direitos linguísticos das pessoas Surdas no artigo 24 “facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda” (p.28).

Porém, ainda são poucos documentos que fazem menção aos direitos linguísticos das pessoas Surdas, o quadro nos apresenta que somente o PPP de uma instituição, o do DESU/INES (2016), que em seu texto propõe possibilitar a conceituação de Educação Bilíngue em uma perspectiva política de afirmação dos direitos linguísticos e culturais das pessoas Surdas.

Enfim, ressalta-se que o fator mais determinante dos direitos linguísticos foi constituído no ativismo dos movimentos e reivindicações da comunidade Surda que possibilitou a regulamentação do Decreto 5626/2005 que determinou o direito e a garantia de uso e difusão da Libras adotados em diferentes órgãos e entidades.

Quadro 10: Demonstrativo da Garantia, Uso e Difusão da Libras na política pública da Educação dos Surdos

| Foco De Análise | Documento – Legislação | | |
|--|---|---|---|
| Garantia de uso e difusão da Libras em todo o âmbito | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | 2005 – Decreto 5626 (p.03-06) Art.14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, | 2012 – PPP Curso de Letras Libras/UFSC (p.20) Flexibilização curricular – a estruturação da matriz curricular do Curso apresenta atende as especificidades da Libras, enquanto L2 para os ouvintes e L1 para os surdos; um leque de disciplinas é oferecido em horários concomitantes, | 2012 – PDI INES (p.28) [...] b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; 1999 – A Educação que nós surdos queremos-FENEIS (p.04-05) |

| | | |
|---|--|---|
| <p>desde a educação infantil até à superior.</p> <p>Capítulo 8 – Do papel do Poder Público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos, no apoio ao uso e difusão da Libras.</p> <p>Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação.</p> <p>2014 – PNE (p. 11)</p> <p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.</p> | <p>possibilitando ao aluno escolher disciplinas optativas da matriz geral dos cursos de Letras em horários alternativos, possibilitando adequação às necessidades e acessibilidade do aluno mediante oferecimento da mediação linguística do profissional intérprete.</p> <p>2016 – PPC DESU/INES (p.16)</p> <p>À escola caberia oferecer um ambiente linguístico que lhes proporcionasse aquisição e fortalecimento da primeira língua.</p> | <p>- Seja incentivado, mostrado e estimulado o uso da línguas de sinais pelo surdo, indo ao encontro de seu direito de ser e de usar a comunicação visual para estruturar uma língua de sinais coerente.</p> <p>- Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas. Trabalhe-se com os surdos e suas famílias no sentido de que a família adquira a língua de sinais. Propor que administradores, professores de surdos e funcionários aprendam a língua de sinais.</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p>2014 – (p.08-11)</p> <p>O Seção IV do Decreto5626/2005 prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação. A escola deve promover formas para aquisição da Libras pelas crianças, pelas famílias e comunidade escolar, entre elas, trazer membros da comunidade surda para interagir com as crianças. Para os estudantes com aquisição tardia, a escola deve garantir a interação em Libras com o objetivo de estabelecer a aquisição da linguagem.</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

O fato de no Brasil termos o português como língua majoritária, aparentemente válida (aliás, autoritariamente) para “todo” tipo de comunicação verbal, o seu poder sobre as demais línguas, ainda que haja opiniões contrárias e/ou sobre possíveis vantagens de se ter uma língua única para um território tão extenso e heterogêneo como o brasileiro. Uma língua válida para “tudo” é uma língua que se impõe e sobrepõe às demais. Configura-se, paradoxalmente, uma relação autoritária de poder numa sociedade democrática.

Entretanto, a postura da comunidade Surda, diante do autoritarismo linguístico evidenciada é a de buscar assegurar “a promoção, o respeito e o uso social público e privado” da Libras, como defende a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), sem que o português perca espaço, mas que compartilhe espaços com a Libras, assim como, com as demais línguas minoritárias brasileiras.

A partir deste posicionamento, foi então aprovado o Decreto 5626/2005 no qual o Relatório do GT (2014) o utiliza no seu documento, citando o artigo 14 e 26, em que determina que as instituições, as empresas, e os órgãos públicos devem assegurar a garantia de acesso e comunicação as pessoas Surdas, dentro da educação e fora dela, o respeito, o uso e a difusão da Libras, como também, garantir a presença de Tradutor e intérprete de Libras para suprir a barreira comunicativa, ainda, estabelecendo que sejam realizadas atividades de capacitação aos servidores públicos e empregados do setor privado, quanto ao uso da Libras, a fim de minimizar os obstáculos que os Surdos enfrentam devido à falta de comunicação e o desconhecimento, por parte da comunidade escolar, que tem levado vários estudantes Surdos a não serem, de fato, incluídos. Como consequência, tem-se o grande desinteresse dos Surdos, angústia de professores e preocupação de coordenadores diante das questões educacionais. Por isso, entre os objetivos e metas do tópico 8, que se refere à Educação Especial, do PNE de 2014/2024, lemos, no item onze: “Implantar, em cinco anos, e generalizar em dez anos, o ensino da Língua Brasileira de Sinais para os alunos surdos e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 40). Portanto, como esclarecia o PNE, a unidade escolar precisa implantar e generalizar o ensino de Libras. Entretanto, passaram-se os dez anos do referido PNE e este reconhecimento e expansão do ensino da Libras nas unidades escolares da Educação Básica não aconteceu.

No *corpus* das instituições deste estudo, foram somente verificados em 04 (UFSC, DESU/INES, FENEIS e INES) a intenção de reconhecimento do papel e a necessidade de promoção, o uso e difusão da Libras em seus respectivos documentos o PPP, PDI, Propostas e outros conforme se vê no quadro acima.

O PPP do Curso de Letras Libras/UFSC (2012) apresenta em seu projeto uma diferenciação, porém essencial, a flexibilização curricular a fim de atender as especificidades da Libras, enquanto L2 para os ouvintes e L1 para os Surdos, pois é evidente as dificuldades para que sejam assegurado a Libras como L1 aos Surdos, quando se encontram em um mesmo espaço que os ouvintes, situação está que tem sido uns dos grandes embates vivenciados pela comunidade Surda devido a monopolização da Língua Portuguesa neste espaço.

Essa simplificação da atual planificação da educação de surdos opera a partir de uma lógica formalista que pressupõe que ao incluir a Libras na escola, estariam, por decorrência, incluídos os surdos, ainda que, a despeito da presença da "língua", estivessem suas vozes emudecidas, dissolvidas na cultura oral dominante, e eles continuassem a ser narrados como seres deficientes da linguagem. (FERNANDES, 2009, p.56)

Quando se fala da garantia de uso da Libras o PPC DESU/INES (2016) reconhece a variedade linguística do país e assume uma postura linguística “aditiva”, a qual, ao contrário da postura assimilacionista (linguística e cultural) e da postura monocultural, considera que há vantagens – não somente linguísticas, mas políticas, sociais e culturais – na adoção de diferentes línguas. A variedade linguística já era exigida pela comunidade Surda desde muito tempo sendo, depois foi determinada no documento elaborado pela FENEIS (1999), no documento “A Educação que nós Surdos queremos”, no qual se defende que a Libras seja incentivada e utilizada, tanto pelos Surdos, quando pelos profissionais e familiares com que eles convivem.

Destaca-se que o uso e a difusão da Libras, proposto pela legislação e demais documentos, não se restringe somente aos Surdos, mas é estendida aos demais, entre eles, os servidores públicos, os professores, os empregados de empresas privadas e aos seus familiares, possibilitando assim a criação de um ambiente bilíngue, como pode se ver melhor no quadro abaixo:

Quadro 11: Demonstrativo da promoção do uso da Libras no espaço escolar

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|---|---|--|--|
| | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| Promover Libras nos professores e profissionais bilíngues | 2005 – Decreto 5626 (p.03) | 2012 - PPP Letras Libras/UFSC (p.15) | 2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p.06) |
| | Seção 4 - Do uso Do uso e da Difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o Acesso das Pessoas Surdas à Educação Art.14. [...] V Art.14. V – apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos; | Em consonância com o decreto 5626 do Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa. 2015 – PPP LPDL/UFU (p.03 e 04) [...] De acordo com o Art. 4º desse Decreto, a formação de docentes para o ensino de Libras deve ser | O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos. 2012 – PDI INES (p.23-24) Construir o Curso de Libras na modalidade a distância, para familiares de surdos e profissionais da educação de todo o Brasil. [...] IV- Promover e apoiar políticas linguísticas que contribuam para a valorização e difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras - como patrimônio imaterial do País em |

| | | | |
|--|--|---|---|
| | | <p>realizada em nível superior. Diante desses dispositivos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais como um sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, entende-se que cabe às Instituições de Ensino Superior a proposição de cursos de formação em Libras que fomentem o estudo, a pesquisa e a produção de conhecimentos em torno desse objeto do saber. Assim, acredita-se que a junção das duas línguas oficiais do Brasil – a Língua Portuguesa e a Libras – em uma licenciatura única poderá alcançar não apenas as metas previstas em lei, mas também concretizar o alto padrão de inclusão social que se espera de uma nação civilizada e preocupada com o ser humano em sua essência.</p> <p><i>2016 – PPC DESU/INES (p.14)</i> - Fazer com que todo o corpo docente da Educação Básica tenha o curso completo de LIBRAS e a utilize, efetivamente, como primeira língua nos processos de ensino e aprendizagem; - Criar um espaço de convivência em LIBRAS, aberto a alunos, professores e técnicos;</p> | <p>todo território nacional, e favoreçam a sua aquisição por crianças, jovens e adultos surdos, seus familiares e colegas de escola ou trabalho, bem como por profissionais que atendam essas pessoas. construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos: Dicionário de Libras (CD-ROM), Literatura Infantil em Libras (DVDs), periódicos científicos, Música Popular Brasileira em Libras (DVDs) são alguns exemplos.</p> <p><i>2016 – Posição sobre Direitos Linguísticos Crianças Surdas-WFD (p.03)¹²⁵</i></p> <p>As línguas de sinais nacionais (e / ou indígenas) devem ser reconhecidas como iguais às línguas nacionais faladas em todos os níveis educacionais. Os governos devem implementar programas para apoiar o ensino da língua de sinais aos familiares e cuidadores de crianças surdas, em cooperação com as comunidades surdas e com professores surdos de língua de sinais.</p> |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | | | |
| <p><i>2014 – (p.20)</i></p> <p>Neste capítulo, o Decreto inclui a recomendação quanto a criação de um ambiente bilíngue, uma vez que orienta a difusão da Libras entre todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares. Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança.</p> | | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

O Relatório do GT (2014) recomenda que a política pública propicie um ambiente bilíngue enfatizando a difusão da Libras para todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares com oferta de cursos e outros, conforme se prevê o decreto 5626/2005, art. 14 como se vê no quadro acima.

¹²⁵ Documento traduzido pela pesquisadora no documento original intitulado *WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children*, disponível no site do WFD.

Mediante a determinação do decreto 5626/2005 foram promovidas em várias instituições a oferta do curso de Libras às comunidades escolares sendo adotada e descrita no PPP do Curso de Letras Libras/UFSC (2012), ao incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, e a DESU/INES em seu PPC (2016) é mais enfática ao propor que a instituição se empenhe em fazer com que todo o corpo docente da Educação Básica tenha o curso completo de Libras e a utilize, efetivamente, como primeira língua nos processos de ensino e aprendizagem de seus estudantes Surdos, como também, em criar um espaço de convivência em Libras, aberto a estudantes, professores e técnicos, na qual apresenta a incipiência da política linguística, no que tange a promoção do ambiente bilíngue no espaço escolar diferentemente do PPP do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015) que enfatiza a importância de fazer junção de duas línguas Libras e Língua Portuguesa que não caracteriza o seu papel sobre a difusão e uso da Libras e sim na promoção de formação de duas línguas.

A instituição de Surdos, assume a sua responsabilidade e papel de difundir, assegurar e promover o uso da Libras em seus documentos como se vê no quadro acima, com várias propostas, na qual a FENEIS e WFD, nos documentos: Proposta de Educação Bilíngue (2011) e Posição sobre os Direitos Linguísticos das Crianças Surdas (2016) tem uma atenção maior centrada em promover o uso da Língua de Sinais aos familiares, sendo o mesmo determinado pelo PDI do INES (2012) que, ao mesmo tempo, instiga outros programas e projetos a ser estendidos a diferentes públicos, dentre eles, a criação do curso de Libras presencial e EAD, favorecendo a aquisição de Libras por crianças, jovens e adultos surdos, construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos em Libras, tais como, o Dicionário, Livros, Literatura, Músicas e periódicos.

Enfim, destaca-se que toda e qualquer pessoa poderá gozar destes direitos, mas as medidas devem ser tomadas para assegurar esses direitos às pessoas Surdas, que ainda não usufruem dos mesmos, por meio do ensino de natureza comunitária, supletivo, da educação de adultos e/ou educação universitária, pois é um direito dos Surdos, de ser educado em Libras, como a língua preferencial e patrimonial. Este é apenas o primeiro passo em direção à criação de uma política linguística que lhes ofereçam condições para que possam desenvolver suas potencialidades referentes à aquisição de uma primeira língua, à identidade com seus pares, à participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e ao desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural, construídos historicamente e socialmente por comunidades Surdas brasileiras.

A dúvida que persiste é, se o discurso da inclusão resolverá este problema e/ou o agravará mais ainda, porque os métodos existem e passam, mas as línguas são inerentes ao homem e negar-lhe este direito, é negar-lhe a condição de ser humano. Outro fator que gera impedimento destes direitos linguísticos é o fato de que a Língua Portuguesa ainda se sobrepõe a Libras, este embate se deve ao empecilho da Lei 10436/2002 que regulamentou o decreto 5626/2005, ao confrontar em seu último texto do parágrafo único, no qual se determina que a língua portuguesa é insubstituível em relação à sua escrita pela Libras.

Talvez, esta questão merecesse ser mais bem discutida, pois esta citação contrapõe os Direitos Linguísticos das pessoas com deficiências (1996), que recomenda que os direitos linguísticos sejam considerados fundamentais do homem, no entanto, os direitos linguísticos das pessoas Surdas, devem ser assegurados sem quaisquer tipos de exclusão, sendo reforçado pela Convenção da ONU (2007), ao requerer que a Língua de Sinais e a cultura Surda devam lhes ser garantidos, interligando os com o documento do WFD, acordado com o IDA, no que tange ao reconhecimento, o respeito e a promoção de línguas de sinais, como parte da diversidade humana, visando a sua melhoria no estatuto de línguas de sinais nos âmbitos nacionais.

7.3.2 Libras nas práticas, ações pedagógicas e avaliação: legislação a proposta de inserção

Este texto articula com a discussão da subseção anterior, no que tange a garantia e uso da Libras determinados pelo Decreto 5626/2005, a serem cumpridos em todos os órgãos e entidades pública e privada, que é essencial para efetivar a política linguística na formação dos Surdos e ouvintes. Partindo-se deste princípio, o texto focará sua análise documental, com dois focos de análises buscando localizar na legislação a proposta de promoção e inserção da Libras nos projetos e/ou ações pedagógicas e estruturais, tais como, o ensino, o conteúdo, a avaliação e outros.

O ensino passou por transformações que acompanharam toda a história da humanidade, experimentou diferentes estratégias, muitas viam o sujeito sem necessidades específicas, estabelecia uma forma única de ensinar, baseado na homogeneidade, segundo Comenius (1997), “ensinar para todos é ensinar sem discriminação”, ou seja, sem excluir este ou aquele estudante que apresenta diferenças físicas, sociais e psicológicas.

Uma educação voltada para estudantes Surdos precisa considerar a Libras como a sua singularidade linguística e cultural, portanto não está apenas vinculada à obrigatoriedade de o professor conhecer a Libras e promover acessibilidade ao Surdo, mas é preciso oferecer a

formação a todos que fazem parte do cotidiano da escola, ou seja, todos os profissionais que atuam na instituição, conforme diz Correia (2008, p.28):

[...] os educadores, professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia deem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI 13146/2015, esclarece sobre acessibilidade, tecnologia assistiva, as barreiras: urbanistas, arquitetônicas, locomoção, atitudinais e de comunicação. Em seu artigo 28, resguarda a oferta da educação bilíngue em escolas inclusivas e/ou bilíngues. Então, não há o que questionar, mas, praticar as ações afirmativas de reconhecimento da Libras no processo educativo, em seus diversos formatos.

Quadro 12: Demonstrativo da Inclusão da Libras nos projetos pedagógicos na Educação dos Surdos

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|---|---|---|--|
| Constituição da Libras no projeto, práticas e ações | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | <p>2001 – <i>Convenção de Guatemala</i> (p.05)</p> <p>Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:</p> <p>[...] c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.</p> <p>2007 – <i>Convenção da ONU</i> (p.26)</p> <p>Oferecer formas de atendimento pessoal ou assistido por animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o seu acesso. Aceitação e facilitação, em trâmites oficiais, do uso de línguas de sinais, braile,</p> | <p>2015 – <i>PDI UFSC</i> (p.50)</p> <p>No que tange às políticas de acessibilidade, as pessoas com deficiência requerem um atendimento diferenciado que possibilite não apenas seu acesso à instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, material em LIBRAS, braile e ampliações; um atendimento especial no Serviço Social, a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija; o fortalecimento do Ambiente de Acessibilidade Informacional da Biblioteca que ofereça material adaptado e atendimento</p> | <p>1999 – <i>A Educação que nós Surdos queremos-FENEIS</i> (p.00)</p> <p>Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins, tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria Língua.</p> <p>2011 – <i>Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS</i> (p.06)</p> <p>A Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB deve ser a ‘Língua de Instrução’ dos alunos surdos.</p> <p>- A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).</p> <p>2012 – <i>PDI INES</i> (p.16-18)</p> <p>- A existência da disciplina LIBRAS na matriz curricular da Educação Básica; Estender a disciplina LIBRAS para o Ensino Médio e atividades em LIBRAS para a Educação Infantil, conduzidas por professor de LIBRAS;</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>comunicação aumentativa e alternativa, e de todos os demais meios, modos e formatos acessíveis de comunicação, escolhidos pelas pessoas com deficiência; Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.</p> | <p>especializado.</p> <p>2016 – PPC DESU/INES (p.13)</p> <p>Propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação formal.</p> | <p>- Construção e distribuição de instrumentos técnicos e materiais pedagógicos e fonoaudiológicos em várias mídias, para a difusão do conhecimento relacionado à educação de surdos: Dicionário, Literatura Infantil, periódicos científicos, Música Popular Brasileira em LIBRAS.</p> <p>2015 – Estatuto WFD (p.02)¹²⁶</p> <p>a. defende o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em língua de sinais, pela qual os surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos.</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p>2014 – (p.10)</p> <p>Ao assegurar a educação dos surdos, como alternativa legítima de educação, garante o acesso precoce das pessoas surdas a uma língua de sinais plena, rica lexical e gramaticalmente. Isso se faz pelo ensino da Libras, pela pesquisa e pelo lugar efetivo que o uso da Libras adquire no quadro linguístico brasileiro exige um programa na educação infantil no qual as crianças sejam expostas a interações na Libras precocemente. A partir disso, instaura-se a educação bilíngue contando com a língua de sinais como a língua de instrução, além de compreender disciplina específica de ensino, na qualidade de L1 (ensino de língua materna).</p> <p>A compreensão dos direitos de uma pessoa usuária de outra língua que não a oficial, expressa na 24ª Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, se mantém na Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em relação aos surdos, nos seguintes artigos:</p> <p>Artigo 24: a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.</p> <p>Artigo 30, § 4: As pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda.</p> <p>Instaura-se um planejamento linguístico que objetiva implementar a política linguística traçada. Os idealizadores de um planejamento linguístico conduzem as decisões a respeito do uso das línguas em uma comunidade específica,</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

De início, verifica-se no quadro que a oferta de educação bilíngue nas práticas, ações pedagógicas e estruturais são ínfimas e recentes, uns destes é a Convenção de Guatemala (2001) que ao determinar que, os Estados em parte, devem assegurar e garantir aos Surdos uma educação ministrada em sua língua, e, nos modos e meios de comunicação mais adequados ao sujeito e em ambientes que favoreçam, ao máximo, seu desenvolvimento acadêmico e social, no caso dos Surdos, a Língua de Sinais e, posteriormente, a Convenção da ONU (2007) determina que se ofereça formas de atendimento pessoal e/ou assistido por

¹²⁶ Documento traduzido pela pesquisadora no documento original intitulado *Statute WFD*, disponível no site do WFD.

animal e formas intermediárias, incluindo guias, leitores e intérpretes profissionais da língua de sinais, para facilitar o seu acesso.

Destaca-se que para ter uma prática, com ação pedagógica e estruturais efetivas em Libras promovida na educação, principalmente para Surdos, precisa refletir a situação da política linguística adotada nas escolas, a acessibilidade para os Surdos, que não se garante apenas com o intérprete na sala de aula, a Libras precisa estar articulada com os conteúdos trabalhados durante o currículo escolar, é necessário trabalhar com projetos que ultrapassem as paredes da sala e envolva toda a comunidade escolar.

Portanto o Relatório do GT (2014) reafirma que a educação e suas práticas de ensino e ações pedagógicas precisam ser garantidas em Libras a fim de assegurar o acesso, com a menor idade de crianças surdas em Libras, para isso, orienta o planejamento linguístico em instituições de educação superior para implementar a política linguística. Esta perspectiva é aderida pelo PDI/UFSC (2012) ao requerer um atendimento em Libras aos Surdos, com o objetivo de possibilitar, não só o seu acesso à instituição, mas a disponibilização de recursos didático-pedagógicos, como audiolivros, materiais pedagógicos em Libras, braile e ampliações; um atendimento especial no Serviço Social, a oferta de moradia diferenciada, com as adaptações que a situação exija (p.50). O mesmo também é apoiado pelo PPC DESU/INES (2016) ao propiciar a aquisição da Libras e educação linguística, além dos conteúdos curriculares da educação formal, por fim, mais uma vez, a UFU se exime desta implementação em seu Estatuto, PDI e outros se isentando da sua ação e atuação na política linguística para com a Educação dos e para os Surdos.

Além dos apoiadores da IES, a instituição de Surdos, assumem de frente a política linguística na prática, a ação pedagógica e estrutural, constituída em Libras, como verificaram-se, no quadro acima, na qual eles determinam que a formação de profissionais para atuar na área dos Surdos, sejam educados em Libras, a aquisição da Libras como língua de instrução precisa ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica. De acordo com Silva (2001, p.96):

A inclusão do Aluno Surdo não deve ser norteadada pela igualdade em relação ao ouvinte, e sim em suas diferenças sócio-histórica-culturais, as quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos e históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez. A escola ao considerar o surdo como ouvinte numa lógica de igualdade lida com a pluralidade dessa pessoa de forma contraditória, ou seja, nega sua singularidade de indivíduo surdo.

O mesmo é assegurado no documento do Estatuto da WFD (2015) ao defender o pleno acesso à sociedade, incluindo a educação em língua de sinais, pela qual os Surdos podem gozar da mesma igualdade e direitos humanos.

Estes direitos valem também na forma de avaliação que são estruturados na Educação dos e para os Surdos, pois ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados pela Lei 4363/2002, a mesma deve ser garantida aos Surdos, em todas as formas de acesso, conhecimento, informação inclusive a avaliação.

Quadro 13: Demonstrativo de Avaliação e correção dos Surdos: Libras L1 e Português como L2

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|---|--|--|---|
| | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| Avaliação e correção dos Surdos na Libras como L1 e português como segunda língua | 2005 – <i>Decreto 5626 (p.03)</i> | 2012 – <i>PPP Curso de Letras Libras/UFSC (p.24)</i> | 1999 – <i>A Educação que nós surdos queremos-FENEIS (p.03)</i> |
| | [...] Art. 14. VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa; VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos; | As avaliações serão realizadas prioritariamente na Língua de Sinais, momento em que serão observados alguns critérios como compreensão de texto sinalizado e apropriação do conteúdo. 2016 – <i>PPC DESU/INES (p.33)</i> No que tange à avaliação dos/as surdos/as em Língua Portuguesa escrita, serão levados em conta os aspectos concernentes ao campo semântico e à singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita, de acordo com o previsto no inciso VI, § 1º do art. 14 do Decreto nº 5.626/05 e no art. 2º da Portaria Ministerial nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. É relevante ressaltar que os mecanismos alternativos para avaliação de conhecimentos expressos em Libras serão registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos (inciso VII, § 1º do art. 14 do decreto supracitado). O vídeo será identificado e armazenado, possibilitando ao/à aluno/a exercer seu direito à revisão de prova ou de nota por meio da consideração de sua prova filmada. considerar a singularidade linguística da pessoa surda e o direito de usar sua primeira língua | - Nos concursos vestibulares os surdos devem contar com intérpretes na ocasião das provas e a prova de português deve ter critérios especiais de avaliação. - Em concursos públicos onde o surdo concorre com outros deficientes sua prova de português também precisa ser analisada com critérios específicos e inclusive com presença de intérpretes. 2012 – <i>PDI INES (p.30-31)</i> - na admissão anual de alunos surdos e não-surdos em igual proporção, garantindo-se que a suficiência de conhecimentos e desempenho na LIBRAS seja aferida no processo seletivo; - na atenção à singularidade linguística de pessoa surda, notadamente em sua produção na modalidade escrita, que demanda uma abordagem diferenciada em processos de produção textual e avaliação de conteúdos, com ênfase no aspecto semântico; - A produção de conteúdos em LIBRAS para a página do INES na internet. Em articulação com outras IES, subsidiar a definição de conteúdos sobre a surdez e as pessoas surdas que sejam contemplados na formação de profissionais que atendam surdos |

| | | |
|---|--|--|
| | (Libras) nos processos avaliativos, conforme legislação vigente. | diretamente ou devam considerar essas pessoas no exercício de sua profissão. |
| Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa | | |
| 2014 – (p.19) | | |
| Garantir o acesso aos surdos nas instituições de Educação Superior por meio de provas de seleção previamente traduzidas para a Libras, gravada em meio eletrônico, prova de Língua Portuguesa como L2, redação na escrita de sinais ou filmada em Libras, além de tradutores e intérpretes de Libras, nos vestibulares, exames institucionais e demais processos seletivos. | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

De início vê-se no quadro que diante da Lei 10436/2002 ao reconhecer a Libras como a língua natural dos Surdos, o seu conhecimento e aprendizado no português escrito são baseados na segunda língua, sendo amparado posteriormente, pelo Decreto 5626/2005 ao considerar que o Surdo tem direito a uma avaliação diferenciada conforme explicita o seu texto, artigo 14 do inciso 6, “a avaliação deve ser adotados com mecanismos coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005, p.03). Porém, como em toda a legislação o documento não explicita claramente a forma que precisa ser garantida, sendo posteriormente, contemplada com maior detalhe o Relatório do GT (2014) ao orientar que a mesma precisa ocorrer em Libras.

Garantir o acesso aos surdos nas instituições de Educação Superior por meio de provas de seleção previamente traduzidas para a Libras, gravada em meio eletrônico, prova de Língua Portuguesa como L2, redação na escrita de sinais ou filmada em Libras, além de tradutores e intérpretes de Libras, nos vestibulares, exames institucionais e demais processos seletivos (THOMA; CAMPELLO et al., p.19)

Estas medidas são aplicadas em vestibulares da UFSC e do DESU/INES, nas quais as avaliações são realizadas, prioritariamente, em Libras, momento em que serão observados alguns critérios como, a compreensão de texto sinalizado e a apropriação do conteúdo. As outras avaliações que exigem a escrita em Língua Portuguesa, como o caso da redação e outros tipos de trabalhos avaliativos, serão considerados os aspectos concernentes ao campo semântico e à singularidade linguística manifesta no nível formal de sua escrita, de acordo com o previsto no Decreto 5626/2005, são os mesmos mecanismos, também, adotados pela

UFU, conforme prevê nos editais da DIRPS/UFU¹²⁷ e apresentação de trabalhos da CEPAE para com as pessoas Surdas, a correção diferenciada da prova escrita dos Surdos, e, na avaliação, os vestibulares e demais avaliação são disponibilizadas o profissional intérprete de Libras para realizar o trabalho de interpretação nas questões requeridas pelos Surdos.

Observa-se que a FENEIS através do documento “A Educação que nós Surdos queremos (1999), estende a defesa dos critérios de avaliação e provas em Libras e presença de intérpretes de Libras em concursos públicos. Porém, o INES vai além, no PDI/INES (2012), ao assegurar o conhecimento com produção de conteúdos a serem disponibilizados na sua página eletrônica em Libras, o que impulsionará o acesso dos Surdos à informação e orientação que induzirá a um conhecimento ampliado.

Enfim, identifica-se que há várias citações referentes a forma de avaliação como indica o Relatório do GT (2014) nas legislações, projetos e outros, porém, a realidade é um pouco diferente, pois muitos deles, opta-se à forma de atendimento com o profissional intérprete de Libras, muitas vezes, as práticas são garantidas por meio deste meio perdurada como a forma de “empurrar com a barriga”, achando que ao assegurar o intérprete de Libras na sala de aula e os Surdos tendo o uso, acesso e contato com a Libras, já está promovendo a prática e ação pedagógica bilíngue/Pedagogia Surda. Incluir não é dessa forma. É necessário procurar efetivar, de fato, a política linguística da Libras, no espaço escolar, promovendo de forma participativa às pessoas envolvidas na Educação dos e para os Surdos.

7.3.3 Libras como língua de instrução e português como segunda língua: constatando o seu uso e possibilidades na política pública

Está é a última da seção de análise da política linguística, cuja análise documental, tem somente um foco de análise como norte de discussão desta pesquisa: constatar as políticas que assegurem e possibilitem o uso da Libras como língua de instrução e português como segunda língua na Educação dos e para os Surdos presentes na legislação, nos programas/projetos de IES e Instituição de Surdos.

A aprovação da Lei 10436/2002 por si só não é garantia de possibilidade efetiva de acesso do surdo à Libras. Considera-se, no entanto, que tal lei representa a legitimação do uso de uma língua própria de um grupo social, deixando de considerá-la apenas como linguagem gestual, mímica ou outras denominações, quase sempre de caráter depreciativo.

¹²⁷ DIRPS/UFU – Diretoria de Processos Seletivos da Universidade Federal de Uberlândia

Nesse contexto, as pessoas Surdas passaram a ter direito a uma formação e ambiente bilíngue, ou seja, são usuários da Libras e podem aprender a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Ao menos dois fatores tornam-se importantes quando analisamos a questão da transição dos sistemas linguísticos dos Surdos: o primeiro é que, para tais sujeitos, o acesso a Libras é limitada, ou seja, uma vez, que as ações inerentes a este processos são restritas, supridas a presença de um profissional intérprete de Libras ou na sua oferta no AEE; o segundo é que, o aprendizado da língua portuguesa é compulsório, em outras palavras, são obrigados a aprender a língua portuguesa (língua majoritária do Brasil) e a se tornar bilíngues. Estes fatores são melhores explicitados no quadro a seguir, com as menções que são apresentados na legislação e projetos/programas das instituições, IES e Instituição de Surdos.

Quadro 14: Demonstrativo da Educação dos Surdos promovida em Libras L1 e Português L2

| Foco de Análise | Documento – Legislação | | |
|--|---|--|--|
| Libras como língua de instrução e português como segunda no processo de escolarização dos Surdos | Legislação | IES | Instituição de Surdos |
| | <p>2005 – Decreto 5656 (p.05)</p> <p>Art.22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:</p> <p>I- escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>II- escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, como docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos.</p> <p>Art.22. faz referência à inclusão do aluno surdo, como fica implícito no inciso I, estas escolas ou classes devem ser bilíngues, ou melhor, que os professores que atendem a demanda escolar, saibam a Língua Portuguesa e, concomitantemente, a Libras, para que possam interpretar para seus alunos surdos, numa classe mista, com alunos surdos e ouvintes, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. No inciso II, essas escolas bilíngues ou escolas de ensino regular, também</p> | <p>2012 – PPC Curso Letras Libras/UFSC (p.26)</p> <p>Letras Libras objetiva oportunizar a formação de profissionais com perfil caracterizado pelas capacidades de:</p> <p>- uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros;</p> <p>2015 – PPP LPDL/UFU</p> <p>[...] além das habilidades e competências para o ensino dessas línguas, de acordo com as contingências sociais e acadêmico-científicas da área, na contemporaneidade, deverá incluir:</p> <p>a. formação humanística, teórica e prática;</p> <p>b. domínio dos usos da Língua Portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais;</p> <p>c. condições de uso das linguagens relacionando-as a habilidades como: falar,</p> | <p>2011 – Proposta de Educação Bilíngue-FENEIS (p.11-14)</p> <p>- A Língua de Sinais Brasileira – Libras ou LSB deve ser a ‘Língua de Instrução dos alunos surdos.</p> <p>- A aquisição da Libras como L1, pelos alunos surdos, deve ser garantida na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).</p> <p>- O ensino do Português-Escrito como segunda língua – L2 deve estar presente na proposta pedagógica para todos os níveis e séries da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).</p> <p>- O ensino da Libras, como segunda língua, deve ser oferecido para toda a comunidade escolar e para os familiares dos alunos.</p> <p>2012 – PDI INES (p.09-14)</p> <p>[...] II – Participar da formulação e execução das</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p>devem incluir os alunos surdos, agora no Ensino Fundamental II ou Ensino Médio preparando-o para a Educação Profissional, com o apoio de um intérprete de Libras – Língua Portuguesa que os ajude na interpretação do conteúdo curricular, além da conscientização dos professores da rede regular de ensino sobre as diferenças linguísticas do aluno surdo e da presença constante do intérprete de Libras em sala de aula para o acompanhamento escolar desse aluno surdo.</p> <p><i>2014 – PNE (p.55)</i></p> <p>4.7. garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos;</p> | <p>escutar, ler, escrever e comunicar-se por sinais, dependendo das condições naturais do egresso;</p> <p><i>2014 – Projeto CEPAE (p.09)</i></p> <p>Formação do aluno como cidadão político e social, que deve estar preparado para a inserção participativa em seu contexto cultural, político e econômico. O atendimento educacional especializado é uma forma de garantir que sejam reconhecidas e atendidas as particularidades de cada aluno com deficiência. São consideradas matérias do atendimento educacional especializado: Língua brasileira de sinais (Libras); interpretação de Libras; ensino de Língua Portuguesa para surdos;</p> | <p>políticas nacionais de educação, em uma perspectiva bilíngue (LIBRAS e Português); Promover reuniões conjuntas entre a equipe de LIBRAS e a equipe de Língua Portuguesa, com vistas a aperfeiçoar a proposta de educação bilíngue e efetivar a LIBRAS como L1 e o Português como L2;</p> <p>- Criar um espaço de convivência em LIBRAS, aberto a alunos, professores e técnicos; As equipes técnicas também compõem a equipe do Colégio. A relação entre esses profissionais está diretamente ligada às atribuições de cada um, oferecendo ao aluno um ambiente favorável ao seu aprendizado, respeitando a proposta de ensino bilíngue, segundo a qual a LIBRAS é língua de instrução (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua (L2), ambas presentes no contexto da relação pedagógica.</p> |
| <p>Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Libras e Língua Portuguesa</p> | | |
| <p><i>2014 – (p.06)</i></p> <p>Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais–Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos.</p> | | |

Fonte: Dados trabalhados pela pesquisadora deste estudo

No quadro, o Decreto 5626/2005, prevê ações que promovem a educação de pessoas Surdas com a sua política linguística: Libras como primeira língua e transmissão de conhecimento e o português na modalidade escrita como segunda língua, conforme específica também no Relatório do GT (2014) em garantir a política linguística aos estudantes Surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do artigo 22 do Decreto 5626/2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos e na meta 4.7 do PNE.

Este reconhecimento linguístico dos Surdos é explicitado em vários outros documentos das IES no que tange as pessoas Surdas como se vê no quadro, o Projeto de Criação do CEPAE (2014) ao considerar o atendimento educacional especializado: Língua Brasileira de Sinais (Libras); e de Língua Portuguesa como segunda língua (p.09) já o PPP do Curso de Licenciatura em Língua Portuguesa com domínio de Libras (2015) reforça o uso de ambas as línguas, Libras e Língua Portuguesa. O mesmo é visado no PPC do Curso de Letras Libras/UFSC (2012) de forma mais abrangente que objetiva oportunizar a formação de profissionais com perfil caracterizado pelas capacidades de uso da língua enquanto primeira ou segunda língua, nas modalidades oral, sinalizada e escrita, em termos de recepção e produção de textos de diferentes gêneros (p.26).

Sendo complementada o reconhecimento e direitos dos Surdos também em todas as Instituições de Surdos, *corpus* de estudo desta pesquisa, que compreendem a particularidade linguística das pessoas Surdas na Educação, na qual determina a Libras como a língua de instrução e português como segunda língua, ambas devem estar presentes nos contextos das práticas pedagógicas e estruturais utilizadas em todo o processo de escolarização dos Surdos, em todos os níveis de ensino da Educação Básica, sendo estendidas, também, ao nível do ensino médio e superior.

Enfim, conclui-se que as línguas, em geral, segundo Quadros e Schmiedt (2006, p.13), “expressam a capacidade dos seres humanos para a linguagem, expressam as culturas, valores e os padrões sociais de determinado grupo social”. Desse modo, pode-se afirmar que a Língua Portuguesa precisa ocupar um espaço de maior valorização na vida cultural e nas expressões individuais dos Surdos, no entanto, a Libras deve ser aceita e viabilizada simultaneamente.

Segundo Brito (1986, p. 21) a aceitação da Língua de Sinais é o meio pelo qual efetiva o desenvolvimento do Surdo na Educação.

As línguas são as únicas modalidades de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico é a única modalidade de língua que permite aos surdos desenvolver plenamente seu potencial linguístico e, portanto, seu potencial cognitivo, oferecendo-lhes, por isso mesmo, possibilidade de libertação do real concreto e de socialização que não apresentaria defasagem em relação àquela dos ouvintes. É o meio mais eficiente de integração social do surdo, **inclusive também o desenvolvimento dos mesmos na educação.** (Grifo da pesquisadora)

Enfim, encerramos a seção da análise documental, no que tange a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, com fontes primárias que foram sendo agrupadas e mapeadas no decorrer da análise na qual foi possível ter uma visão geral da

legislação e documentos elaborados pelos órgãos e entidades governamentais através da coleta de dados que nos possibilitou impulsionar a problematização abordada neste estudo sendo verificadas, esclarecidas e respondidas as todas as questões apresentadas nesta pesquisa.

Como também, percebe-se que diante de todo o exposto no decorrer desta seção, ficou evidente, nos documentos apresentados, que ainda há muito a ser feito para articular as políticas públicas e a sua implementação na prática, pois as políticas públicas ainda se apresentam desarticuladas para efetivar a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

8. SEÇÃO VI

DISCURSO EMPÍRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA

[...] entendimento de que discursos de vários campos criam significados diferentes para a surdez e a educação de surdos, porém nenhum deles pode excluir a “diferença primordial inscrita no corpo surdo – o não ouvir” (LOPES, 2015, p. 21).

Esta Seção, é a continuidade do desenvolvimento da análise aplicada nesta pesquisa, no caso, a análise da parte empírica. Neste ponto, buscamos aprofundar todo o movimento originário das relações provenientes sobre o que das percepções dos profissionais e/ou representantes pensam, observam e sabem sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, relacionado-os com as ações em suas respectivas instituições. Diante disso, esta seção apresenta-se de forma articulada, associando as falas dos profissionais e/ou representantes, na sua singularidade, os sentidos e os conceitos, bem como, as ações e programas desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior IES e as Instituições de Surdos, a partir da análise de discurso, a representando a segunda parte da análise deste estudo.

8.1 Estabelecimento dos Elementos de Análise Empírica

Neste texto, estabelecemos os elementos de análise empírica por meio do discurso dos participantes durante a entrevista, o que consideramos relevante, neste momento, é a busca de todo o movimento das relações sobre o que os profissionais e/ou representantes pensam e sabem sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, relacionados com as ações afirmativas promovidas pelas instituições, sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de tomar a análise que realizamos a única possível. O que apresentamos, aqui trata da produção de uma pesquisadora que se propõe analisar um tema muito complexo – política educacional e linguística e a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e português como segunda língua, passível de diversas reflexões e produções teóricas.

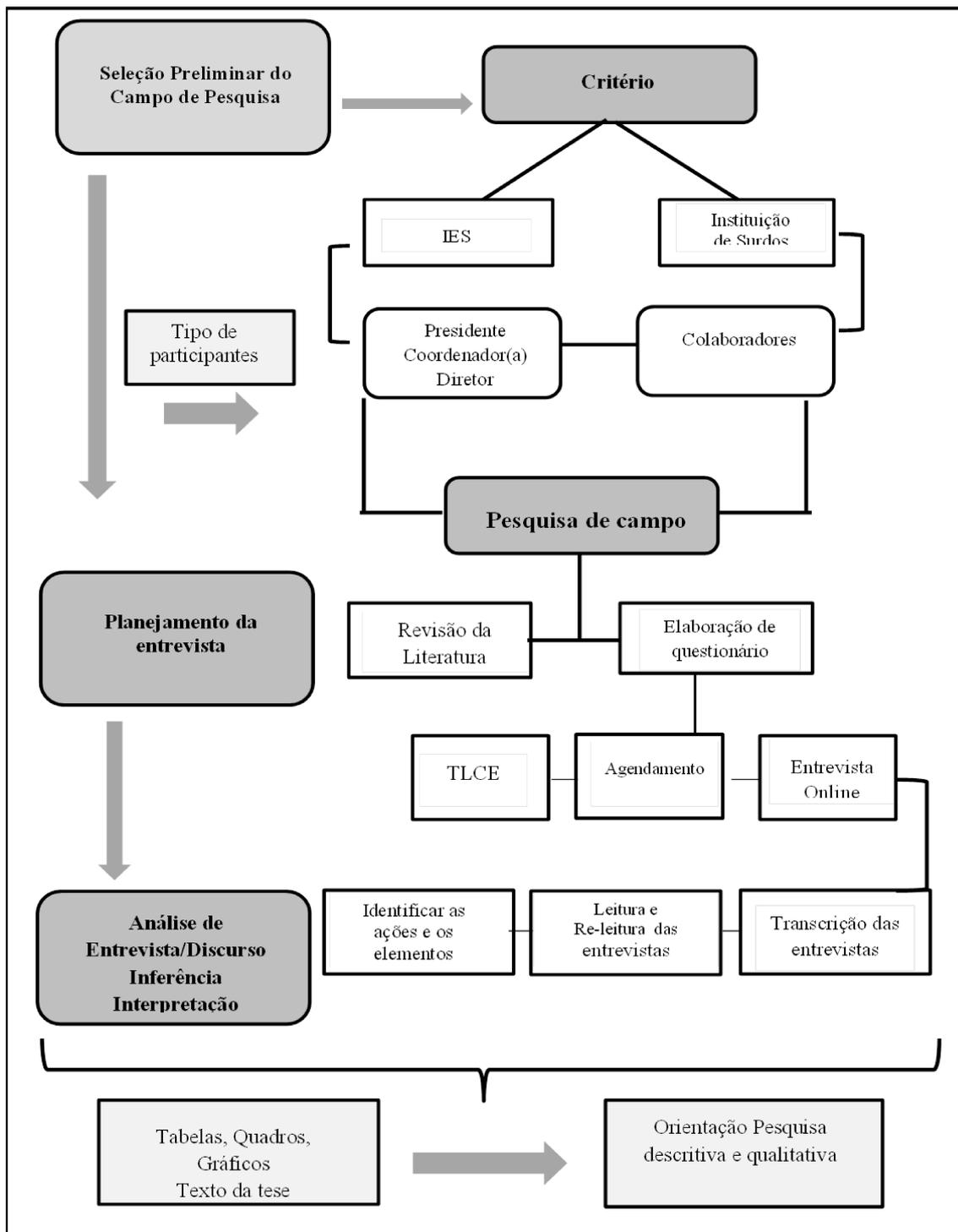
A organização dos dados a seguir apresenta-se de forma articulada, relacionando a sinalização e as falas dos profissionais e/ou representantes acerca da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, ampliados em várias redes de discussão,

entendimento, percepções e impressões mediante as perguntas elaboradas como uns dos instrumentos de pesquisa em forma de entrevista semiestruturada, já descrito anteriormente.

Após realizadas as entrevistas com os profissionais e/ou representantes e transcritas, organizamos, primeiramente, um mapeamento relacionando pergunta/resposta, instituição/profissionais. Nesse mapeamento, foi possível ter uma visão geral das respostas dos profissionais e/ou representantes aos questionamentos. Posteriormente, fizemos um quadro para cada pergunta, contendo as respostas de cada um separadamente, o que oportunizou obter uma visão mais particularizada dos posicionamentos e concepções de cada na mesma pergunta. Partindo desse procedimento, buscamos nas respostas, palavras-chaves repetidas ou que viessem a retratar a mesma concepção ou conceituação.

Apresenta-se na figura dois abaixo um fluxograma contendo a síntese do percurso metodológico feito na pesquisa empírica, o qual é detalhado a análise de discurso logo em seguida:

Figura 02: Fluxograma da Análise de Dados Empíricas



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Com o decorrer das etapas da análise empírica, o texto foi ganhando identidade e sustentação, à medida que coletávamos os dados da transcrição das entrevistas. Inicialmente, elaboramos um quadro orientador em que demarcou o objeto de estudo com os elementos a serem coletados de cada uma das questões elaborados.

Antes de iniciar as etapas, foram retomados a escolha das instituições, objeto deste estudo, posteriormente, estabelecidos os critérios de escolhas de participantes, para por fim fez-se o registro de quais seriam os informantes/participantes da pesquisa em cada seguimento. Esta estratégia de organização nos oportunizou obter uma visão mais particularizada das determinações e orientações de cada participante representante das instituições na mesma equivalência. Após a análise, recorreremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado, na qual elencamos os em eixos de discussão para a análise de discursos das entrevistas.

a) Critérios de escolha e perfil dos participantes

As entrevistas com os participantes desta pesquisa foram realizadas com os profissionais e/ou representantes das instituições de e para Surdos e de três IES formadoras de profissionais que irão atuar com pessoas Surdas. Tendo em vista que as instituições contam com grandes números de profissionais e /ou representantes agrupamos em dois grupos:

- a) presidente, diretor e/ou coordenador das instituições selecionadas para este estudo;
- b) 06 participantes colaboradores, um de cada instituição, que estiveram à frente da elaboração de projetos e/ou documentos, participando das discussões, das reuniões e outros, promovidos pela instituição que fomenta a política educacional e linguística para a educação dos e para os Surdos em suas instituições.

Sintetizamos o perfil dos participantes por categorias de função Coordenador (a) (CO), Diretor (a) (D), Presidente (P) e Colaboradores (CL). Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, foi garantido o anonimato de suas identidades e, por essa razão, serão identificados por nomes fictícios. Os números de participantes em número de cargo em mais de um dos participantes foram identificados em número sequencial conforme apresenta no quadro abaixo.

Quadro VII: Demonstrativo do Perfil dos participantes envolvidos com as IES, objeto desta pesquisa

| Participantes ¹²⁸ | Formação | Área de Formação | Corpus do estudo | Função/Cargo | Tempo de atuação no corpus do estudo |
|------------------------------|----------|----------------------|------------------|--------------|--------------------------------------|
| CO1 Sarah | Doutora | Estudos Linguísticos | Inst. A | Coordenadora | 5 anos |

¹²⁸ Identificação da Sigla: CO – Coordenador (a) e CL – Colaborador (a)

| | | | | | |
|------------------------|----------|----------------------------|-----------|---|---------|
| CL1 Sandrine | Graduada | Gestão de Recursos Humanos | Inst. A | Colaboradora | 14 anos |
| CO2 Amy | Doutora | Linguística | Inst. B | Coordenadora | 1 ano |
| CL2* Anne Sullivan | Doutora | Educação | Inst. B | Colaboradora | 14 anos |
| | | | * Inst. D | Membro e Diretora de Política Educacional | 12 anos |
| CO3 | - | - | - | - | - |
| CL3** Hellen Keller | Doutora | Educação | Inst. C | Colaboradora | 4 anos |
| | | | **Inst. E | Ex- Presidente | 8anos |
| | | | **Inst. F | Membro | 4 anos |

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora

No *corpus* do estudo dos participantes envolvidos com a IES, onde tivemos a colaboração de seis participantes, dois em cada IES: Inst. A, B e C. Foram observados que há predominância do sexo feminino entre os participantes, por isso, a citação das mesmas já vem mencionado no gênero feminino. Sendo que um participante da Instituição C retornou positiva ao convite de participação, mas não conseguiu agendar uma data para entrevista.

Cinco participantes possuem a formação de Doutorado com a predominância em duas áreas Educação e Linguística. Apenas um dos participantes que tem somente o curso de graduação concluída na área de Gestão de Recursos Humanos e isso se relaciona a área do seu cargo atribuído como Técnico-Administrativo e devido a sua função não deu sequência na sua formação.

Quanto a função/cargo exercida como colaboradoras muitas delas já atuaram em um ou mais *corpus* de estudos desta pesquisa, variando o tempo e função/cargo exercido. A Anne Sullivan atuou como colaboradora e foi uma das autoras ativas na elaboração do documento e programa/projeto da Inst. B por 14 anos, sendo que atualmente exerce a função de Diretora de Políticas Educacionais na Inst. D há 12 anos como membro e Diretora de Políticas Educacionais. A Hellen Keller que além de trabalhar atualmente em Inst. C como colaboradora de programas e projetos, há quatro anos, trabalhou também em Inst. D, como ex-presidente por 8anos, na gestão de 1987-1991 e de 2012 -2016, e, na Inst. F, como membro da diretoria, na qual exerce atualmente há 4 anos. Somente a Sandrine atua em um único *corpus* do estudo que é na Inst. A, na qual exerce desde a sua fundação há 14 anos.

Quadro VIII: Perfil dos participantes envolvidos com as instituições de Surdos, objeto desta pesquisa

| Participantes ¹²⁹ | Formação | Área de Formação | Corpus do estudo | Função/Cargo | Tempo de atuação no corpus do estudo |
|------------------------------|----------|---------------------------|------------------|---|--------------------------------------|
| P1 Jonas | Graduado | Tecnologia em Informática | Inst. D | Presidente | 4 anos |
| CL4 Emmanuelle Laborit | Doutora | Educação | Inst. D | Colaboradora | 9 anos |
| D1 | - | - | Inst. E | Diretor | - |
| CL5*** Marlee Martlin | Doutora | Linguística | Inst. E | Colaboradora | 12 anos |
| | | | *** Inst. F | Professora e pesquisadora | 4 anos |
| P2 | - | - | Inst. F | Presidente | - |
| CL6**** Valerie Sutton | Doutora | Informática na Educação | Inst. F | Colaboradora | 12 anos |
| | | | **** Inst. D | Ex-Diretora Regional, Ex-Diretora de Política Educacional e Relações Exteriores | 13 anos |

Fonte: Quadro elaborada pela pesquisadora

Outro *corpus* de estudo dos participantes envolvidos com a Instituição de Surdos, objeto de estudo desta pesquisa, onde tivemos a colaboração de quatro participantes pois dois deles (diretor e presidente de Instituição de Surdos) não deram retorno algum de nenhum tipo de resposta ao meu convite de colaborar com a pesquisa enviada por e-mail. Os quatro participantes que colaboraram foram os dois participantes da Inst. D, 1 da Inst. E e um da Inst. F.

A função/cargo exercida no *corpus* do estudo, que nesta parte se trata dos representantes e/ou profissionais envolvidos com a Instituição de Surdos, temos um presidente que exerce na Inst. D, há quatro anos, apesar de o mesmo já ter atuado em diferentes trabalhos, em outras Instituições de Surdos, por muitos anos, porém não as citarei aqui, por não estarem dentro do *corpus* de estudo. Além do presidente, temos três colaboradoras, sendo que duas delas já atuaram em um ou mais *corpus* deste estudo.

A Marlee Matlin atua no mesmo instituto de ensino, porém, em diferentes departamentos, ambos fazem parte do *corpus* deste estudo, na qual ela exerceu por 12 anos, na Educação Básica na Inst. E e, atualmente, quatro anos no ensino superior na Inst. C, no entanto, a participante foi incluída na Instituição de Surdos pelo tempo que esteve atuando nos programas e projetos na Inst. E. Outra participante, a Valerie Sutton, esteve exercendo funções relacionadas em mais de uma instituição, há 12 anos está envolvida com a Inst. F,

¹²⁹ Identificação da Sigla: P – Presidente e D – Diretor (a)

atuando em diferentes funções/cargos dentre eles, como membro de grupo de expert de Educação de Surdos 2007-2011, coordenadora de grupo de expert de Educação de Surdos 2011-2015 e, hoje, atua como membro de grupo de expert em língua de sinais 2015-2019, antes colaborou nos programas e projetos da Inst. D, onde exerceu o trabalho por 13 anos, na qual assumiu o cargo como Diretora Regional RS, Diretora de Política Educacional e voluntária de Relações Exteriores. Já a Emmanuelle Laborit atua na Inst. D colaborando com a elaboração de programas/projetos há 9 anos atuando como Diretora de Políticas Educacionais e atualmente como voluntária, apesar de que a mesma trabalhar na IES e esteja envolvida com os programas/projetos, porém não são agrupados no objeto de estudo desta pesquisa.

8.2 A análise de dados: definições e processos realizados

As análises empíricas articulam-se entre si o tempo todo e, muitas vezes, emergem interpretações similares registradas de diferentes formas, tornando o texto e nosso posicionamento enfático e radical. Pensamos ser importante evidenciar essas incidências, dado que o assunto exige, da pesquisadora tal postura, mediante temas que retratam a imbricação dos discursos relacionados a Educação dos e para os Surdos. Assim estabelecemos os seguintes eixos de discussão para análise:

- a) Discernimento dos discursos dos participantes no tocante ao conceito de Educação Especial versus Educação Inclusiva versus Educação dos Surdos relacionados as pessoas Surdas;
- b) Compreensão do olhar teórico às construções da formação dos Surdos e ouvintes e os seus desdobramentos nas ações pedagógicas e estruturas;
- c) Discussão da constituição do ensino da Libras e do português como segunda língua na formação dos profissionais para atuar na Educação dos Surdos numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda;
- d) Assimilações dos participantes sobre a política educacional (ações pedagógicas) e política linguística (usos linguísticos) no processo de escolarização dos Surdos;
- e) Identificação de suas percepções acerca das implantações, das ações e/ou das reformulações a serem desenvolvidos pelas instituições no que tange a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos;

Antes de aprofundar na discussão da análise nos seguintes eixos, sob o prisma dos participantes da entrevista, considero importante registrar, aqui, a descrição do envolvimento

e trabalho dos participantes desta pesquisa em determinadas instituições no que tange a política pública de Educação dos e para os Surdos nas próprias palavras dos participantes e retiradas das entrevistas realizadas.

Ao iniciarmos a entrevista, logo após a apresentação para a coleta de dados de identificação, fizemos o questionamento de “como você se envolveu na elaboração de documentos organizados em sua instituição”. Acreditamos que o seu envolvimento e ensejo de fazer parte da política e elaboração de documentos na instituição esteja carregado de sentidos subjetivos, os quais se refletem no desenvolvimento do trabalho, o que poderia tornar mais rica nossas análises e, ainda, por tomarmos como um dado muito importante para a pesquisa, visto que o foco deste estudo é o papel e função das instituições e seus colaboradores na promoção da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

As respostas foram variadas, a maioria dos participantes é envolvida na elaboração de documentos em suas respectivas instituições por fazer parte da comunidade Surda desde antes de iniciarem o trabalho, o que torna natural o seu envolvimento com a instituição, porém, o mesmo não se vê em sua participação em reunião, audiências e comissão de elaboração de documentos nacionais com órgãos e entidades governantes. Os envolvimento dos participantes na elaboração de documentos foram explicitados durante o relato da entrevista com as afirmações:

[...] Não participei de nenhum momento da elaboração desses documentos nacionais. (*Sarah – Inst. A*)

[...] Eu já participei de alguns destas elaborações da instituição, **somente como ouvinte**, mas, participação como membro da comissão, envolvendo-se com a discussão, criação e elaboração de documentos nunca fui, somente assisti como ouvinte mesmo. (*Amy – Inst. B*)

[...] Nunca atuei nas políticas públicas com secretarias, governos. Sempre participei em eventos e GT dessa natureza, sempre dentro da Instituição. (*Hellen Keller – Inst. C*)

Os relatos acima indicam que existe um pensamento de ausência de participação na elaboração de um documento oficial, pois nunca se envolveram na elaboração de legislação nacional, mas já se envolveram nos documentos dos programas/projetos em mais de uma instituição voluntariando-se em vários trabalhos. Por outro lado, atualmente, a participação encontra-se modificada, por conseguinte, existem diversas formas de participação, que, apesar de não serem reconhecidas como tal, podem ser uma forma de fazê-la.

[...] Junto com outros líderes surdos, iniciei com a redação do documento da lei de libras, regulamentação; participei da criação do currículo de letras/libras; participei, como líder na elaboração do documento que “educação nos surdos queremos” em porto Alegre; participei das lutas por educação bilíngue desde 1989 no RS; com as lideranças surdas subi nos palcos da educação inclusiva no RS, lutando contra ela e pedindo educação bilíngue e escolas de surdos; com as lideranças surdas elaboramos o currículo de educação bilíngue; membro do GT bilíngue criado por portaria do MEC/SEESP, fizemos relatório sobre educação bilíngue, documento entregue no MEC/SEESP, recentemente revisado e entregue ao governo este ano. (*Anne Sullivan – Inst. B*)

Já participei de uma reunião para discutir a política linguística do ensino de português, também participei do PNE na temática da educação do surdo atuando como voluntária nessa comissão. Eu também participei do documento “A educação que nós surdos queremos” da FENEIS. Também participei do BCNN ao responder um questionário com perguntas relacionadas a política linguísticas que foi enviado pelo governo a todos responsáveis pelas instituições afins e eu, em 2015, sendo representante da FENEIS, respondi esse questionário, que por sinal era bem extenso. Enfim, sempre participei de vários eventos dessa natureza e sempre junto a FENEIS. (*Hellen Keller – Inst. C*)

[...] Na legislação nacional geral nunca participei como membro em nenhuma das reuniões, só recebia documentos para contribuir com as propostas e sugestões para encaminhar, tais , o decreto 5626 aprovado em 2005. Contribuir também como participante na elaboração do PNE, em 2014, como membro da FENEIS, na qual foi feito um trabalho online. Também o documento do pré-congresso ibérico americano, mas não estive em ação conjunto de sentar com a secretaria somente dentro da FENEIS. Em 2001 participei como membro na proposta de elaboração com a secretaria para a região do estado do Rio Grande do Sul. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Identificou-se também que fora da instituição de IES e Instituição de Surdos foram poucos participantes que estão/estiveram presentes em reuniões, audiências comissão específica acerca da elaboração de documentos da legislação nacional, no que tange a política educacional brasileira, promovidas pelas secretarias, governantes e afins como representantes e/ou convidados.

[...] Atualmente sou membro representante do CONADE¹³⁰ (na qual a FENEIS faz parte da comissão representando as pessoas Surdas ... na qual já atuo na comissão por 6anos. Além do CONADE na qual fazemos parte como membro atuante, e em alguns momentos ocorre de outros setores solicitar a Feneis um representante para compor na reunião das secretarias, e também participar na comissão de análise dos projetos do Senado na área das deficiências para aprovar o Projeto Legislativo. (*Jonas – Inst. D*)

¹³⁰ CONADE – Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiências.

Destaca-se na discussão acerca do envolvimento dos participantes em reuniões, audiências, comissão de trabalhos coletivos voltados para pensar e propor um conjunto de ações na área da educação de e para Surdos, a maioria deles relatou que a sua cooperação é inexistente neste espaço, principalmente os participantes Surdos desta entrevista, por serem desacreditados como pessoa Surda com potencialidade de contribuir, compartilhar seus conhecimentos a ser discutidos entre eles. Esta percepção acerca do poder ouvintista e desprestígio é relatado pelas participantes Hellen Keller e Valerie Sutton na qual, acreditam-se que é o principal fator que lhe é dado, como participantes, limitando a sua participação plena como observa nos relatos explicitados abaixo:

[...] Infelizmente os **professores ouvintes não querem debater sobre a política linguística com os Surdos** por terem pensamentos divergentes, sempre demonstrando desinteresse com esse tema e adiando esse debate. *(Hellen Keller – Inst. C. Destaque da pesquisadora)*

[...] Aqui no Brasil, no INES, MEC e a secretaria do SECADI, nunca sentou com os surdos para dialogar de fato a educação dos surdos, sim, algumas vezes, tiveram a oportunidade, mas todas vezes, sempre foram sentados os surdos com os representantes ouvintes para dar a voz **demonstrando clara distinção de poder e desconhecimento do trabalho dos Surdos.** *(Valerie Sutton – Inst. F. Destaque da pesquisadora)*

A participante Amy aponta que estas questões têm, também, como fator a falta de formação de intérpretes de Libras, para atuar junto com os professores, e, oferecerem condições de “lhes darem vozes” em determinadas, como se lê no relato retirado da entrevista com grifos da pesquisadora no relato grifado que considero grande impacto:

Estamos no período de luta principal atualmente é sobre o problema de formação de intérprete que ainda são poucos números como também a profissão são desprestigiados pois são abertos os editais com nível D (Ensino Médio) não preocupam com a formação do intérprete com o nível do cargo ideal que é do nível E mas a maioria são do nível D, isso significa que **em qualquer momento e lugar que participo em reuniões tenho o intérprete com fraca capacitação e formação, que é divergente com a minha formação que é de doutorado concluído** e vejo que a fluência em Libras dos intérpretes se encontra em fase de aperfeiçoamento e prática. *(Amy – Inst. B. Destaque da pesquisadora)*

Witkoski (2009) explica que, tradicionalmente, as pessoas Surdas, independentemente, de suas atribuições e funções exercidas, vivem sujeitados a uma posição de menos valia diante do ouvinte, principalmente, decorrente das representações ouvintistas. Tal lógica legitima a palavra falada e tudo que pertence à cultura majoritária ouvinte de modo imperativo, denotando nas esferas educativas, ações pedagógicas normalizadoras e a culminância do

preconceito nas dinâmicas da política educacional cotidianas. Desse modo, a língua e as expressões surdas, por exemplo, são questionadas e observadas de modo aversivo, frequentemente adjetivadas como manifestações e/ou reivindicações estranhas. Ou seja, as especificidades e diferenças como determinações tornam-se símbolo de opressão.

Contudo, é possível identificar que o envolvimento dos participantes na elaboração de documentos nacional, no que tange, a política de Educação dos e para os Surdos, ainda ocorre de forma simplista e ineficiente, sem poder de implicações diretas e fortes de influência e transformação na política de Educação dos Surdos, do mais, o que consideramos um agravante, sem contar com um olhar e experiência dos participantes que estão mais envolvidos e próximos à realidade acerca da Educação dos Surdos. Estes casos são comuns em todas as instituições na qual não deveriam ocorrer, pois os profissionais e/ou representantes institucionais devem simbolizar um papel importante na colaboração das políticas públicas de Educação, principalmente, o dos e de Surdos.

A implementação de uma política de inclusão deve estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação. A partir dessa iniciativa, podemos processar uma aproximação entre o “querer” e o “fazer” na educação, instaurando um espaço de negociação. Este espaço de negociação permitirá a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos surdos brasileiros. (QUADROS, 2012, p.03)

Esta importância da presença da comunidade Surda como profissionais representantes de instituição, se vê que somente na Inst. D, a FENEIS, que está existindo uma abertura para o diálogo sobre as discussões com a Secretaria da Educação sobre a política de Educação dos e para os Surdos, como se observa abaixo no relato retirado do Jonas nas entrevistas:

[...] Ressalta-se que a FENEIS já é vista como uma grande entidade que já tem 30 anos atuando na comunidade e política sendo reconhecida por todo o Brasil e mais respeitada e prestigiada pelas secretarias, pois houve um fato, em uma reunião, na qual chegamos atrasados e a porta se encontrava fechada, tivemos que pedir licença à recepção que, ao nos apresentar como representante da FENEIS, logo fomos encaminhados à reunião por considerar a nossa presença muito importante para contribuir e discutir a pauta. Também, já fomos requisitados, várias vezes, pelo ministério da comunicação, no setor da Anatel, para orienta-los acerca da pauta e, também requisitado pelo MEC, no setor da SECADI. Vejo avanços das secretarias e órgãos em relação ao reconhecimento do trabalho da FENEIS, até mesmo, no/nos governos estaduais que procuram a FENEIS, para discutir projetos e programas devido ao fato de que esta instituição tem presença em documentos nacionais regulamentados. (*Jonas – Inst. D*)

Enfim, ao situar, anteriormente, nos trabalhos e envolvimento dos participantes acerca da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, como também, as atribuições, problemas e dificuldades enfrentadas por cada um, nas respectivas instituições que, de forma breve, foi fundamental para com esta pesquisa, diante de tantas controvérsias e embates, após a exposição dos objetivos, bem como, dos procedimentos que iríamos realizar, afinal, uma pesquisa com o propósito de compreender e identificar os sentidos das inter-relações entre o que o participante pensa, observa e acredita em relação a Educação dos e para os Surdos, com aquilo que são desenvolvidos na política pública atual, relacionado com a formação, prática e ensino de/em Libras e português como segunda língua, pareceu-nos, no primeiro momento, pouco estimulante, tendo em vista que, no mundo educativo, é muito comum o imediatismo dos profissionais envolvidos com a Educação dos e para os Surdos, em ter que fazer algo, ao invés de pensar, pesquisar e analisar para buscar fazer diferente.

Contudo, em alguns momentos de diálogo estabelecidos, fomos aprimorando os dados da pesquisa como a possibilidade de contribuir com a Educação dos e para os Surdos, a oportunidade de compreender os sentidos e os significados das diferentes experiências que ocorrem na formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e português como segunda língua, e, ainda, auxiliar na valorização das mesmas como campo de ações pedagógicas e estruturais, voltado para a resolução de problemas nas práticas educacionais e linguísticas, colaborando com a construção do conhecimento na formação dos Surdos e ouvintes em relação à Educação dos e para os Surdos, que será discutido e descrito, no decorrer do texto, a seguir mediante ao relato das entrevistas dos participantes.

8.2.1 Educação dos Surdos e a sua praticidade: os impasses discursivos dos profissionais participantes do estudo

A Educação dos Surdos, é uma temática que vem sendo apresentado, com várias pesquisas e discussões sobre a temática, campo que nos últimos anos vem sendo regulado por leis que reconhecem direitos e por políticas que orientam a formação e ações pedagógicas e estruturais na área dos Surdos, exigindo possibilidades de se “pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê” (FOUCAULT, 1984, p.13). Tais políticas, formação, ações pedagógicas e estruturais “se constituem em paradoxos contemporâneos no governo da população surda” (LOPES e THOMA, 2012), pois “tanto festejam a diferença identitária surda quanto investem na correção/normalização dos indivíduos com surdez” (THOMA, 2016, p.16).

Para compreendermos, a priori, o entendimento entre os segmentos dos participantes da pesquisa sobre a “Educação dos e para os Surdos”, foi possível analisar os discursos desses participantes para, então, compreendermos as contradições entre seus discursos nas mais diferentes respostas presentes nas entrevistas e questionários nas variáveis de análises propostas neste trabalho.

O entendimento sobre a “Educação dos e para os Surdos” chamou-nos a atenção para o relato da entrevista da participante Amy e Hellen Keller, coordenadora da Inst. B e colaboradora da Inst. C e também do participante Emmanuelle Laborit da Inst. D. Suas narrativas, com destaque aos grifados, nos revelam uma visão bem direta de que, atualmente, a Educação dos Surdos que se baseia em uma perspectiva da Educação Inclusiva é vista como um espaço para socializar e integrar os Surdos em um ambiente de “acolhimento” persistindo na percepção de ensino da Educação Especial que atentam-se nas limitações dos estudantes Surdos, em um grupo das pessoas com deficiências, não em pessoas Surdas, com suas particularidades linguísticas/culturais.

[...] atualmente a escola utiliza-se do currículo baseado em olhar da educação especial que é um problema para nos da educação dos surdos, como por exemplo, o AEE ofertado dentro da educação inclusiva que, apesar de ter a mesma função cognitiva de capacidade linguística dos ouvintes, **os surdos ainda continuam sendo vistos como um ser deficiente, por isso, a sua educação está mais voltada para a educação especial** acaba por aplicar também a educação inclusiva. *(Amy – Inst. C. Grifos da pesquisadora)*

A Educação dos Surdos utiliza-se de numa metodologia própria para ouvinte, apesar do campo de atuação desta Instituição ser o ensino ao surdo, **focado apenas nas questões patológicas com estudo de investigação cognitiva**, ou seja, foca somente na deficiência, assim como a educação especial. *(Hellen Keller – Inst. C. Grifos da pesquisadora)*

[...] a Educação dos Surdos segue na perspectiva de Educação Especial nas suas ações tais como a Declaração de Salamanca, LDB que citam poucos sobre a Educação dos Surdos, assegurando a presença de intérprete de Libras e uso de recursos visuais, superficial demais, pois sempre são **baseados em um discurso de ofertar o mesmo ensino entre surdos e ouvintes numa tentativa de normalizar a educação para todos**. *(Emmanuelle Laborit – Inst. B. Grifos da pesquisadora)*

Além deste, foram pronunciados vários outros discursos nos campos da Educação dos e para os Surdos: a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue, criando diferentes significados e sentidos acerca da Educação dos Surdos, porém, a maioria dos participantes apontaram a educação bilíngue como sendo a mais adequada para os Surdos. Os participantes responderam da seguinte forma:

[...] A Educação bilíngue, seja ela em sala bilíngue ou em escola bilíngue deve ser assegurado na Educação dos Surdos em vários espaços, pois a mesma assegura o uso da Libras aos surdos, na qual conta-se com profissionais com conhecimento e acesso aos estudos sobre surdos e sobre a Libras, formação de professores, domínio em Libras através das pesquisas teóricas. (*Anne Sullivan – Inst. B*)

A FENEIS se posicionou em 2011 na defesa de uma Educação Bilíngue na Educação dos Surdos, no documento elaborado pela ex-diretora de políticas educacionais que instigou movimentos promovendo a primeira marca histórica de movimento sobre a educação dos surdos – o Bilinguismo, dito como o ensino eficiente e ideal para o processo de escolarização dos Surdos. (*Jonas – Inst. D*)

Diante da pressão da comunidade Surda, o WFD se manifestou em uma carta a sua posição acerca da Educação dos Surdos, na qual, a mesma apoia a Educação Inclusiva devido ao número crescente de Surdos matriculados, porém, ressalta-se que a mesma deve assegurar o uso e ensino linguístico dos Surdos na sala de aula e acredita-se que a educação inclusiva pode ser moldando e caminhado junto com o ensino bilíngue. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Na visão desses participantes, a Educação dos Surdos, em um ensino Bilíngue é o eixo principal do processo de escolarização dos Surdos. Partindo-se destas visões foi requerida aos participantes a nos dizer sobre o que eles entendem por Educação Bilíngue dos Surdos e quais são as suas propostas efetivas. Destacamos a narração de um dos participantes que resume explicitamente, de forma esclarecedora, o relato dos demais participantes.

O ensino bilíngue deve-se interligar em um currículo Bilíngue dentre eles:

- seja iniciada com os bebês surdos com estímulo visual, não somente, como uso de imagens, também com contato visual, entre adulto e criança surdos que é a base primordial, não sendo necessário, o uso de cartaz, imagens, luzes nada somente com o olhar entre professor e estudante surdos estabelecendo comunicação;
- os funcionários como as secretarias, porteiros, etc., todos sejam usuários de Libras;
- professores bilíngues ministrem aulas em Libras diretamente aos alunos, em todo o momento, ofertando o espaço bilíngue aos estudantes surdos;
- apresentar os surdos idosos para compartilhar seus conhecimentos e experiências a fim de servir de modelo e referência, pois a maioria das crianças acha que é único surdo neste mundo, sendo o único da família de ouvintes;
- levar os estudantes a conhecer e ter contato com a Associação para conhecer outros surdos.
- o currículo geral deve andar em conjunto com o currículo específico dos surdos como sobre a Lei, movimento surdo, mês de setembro, por exemplo 7 de setembro, que cita sobre a independência do Brasil e, ao mesmo tempo, comparar com a da comunidade surda, qual foi o marco da independência, penso que é importante que sejam trabalhados ao mesmo tempo.

(*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

No entanto, ressalta-se que a Educação dos e para os Surdos dita pelos participantes é a proclamada nos discursos das políticas de inclusão escolar do PNEEPEI (2008), pois determina que é de responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente, no âmbito de sala de aula atentando-se em assegurar a particularidade linguística/cultural dos estudantes, inclusive as dos Surdos.

Como enfatiza Declaração de Salamanca (1994), a responsabilidade é de todos, segundo os textos da legislação que expressam as políticas públicas estudadas, as condições linguísticas e culturais da criança surda devem ser essencialmente consideradas, ainda determina que as Escolas Inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus estudantes, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando a educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.

O mesmo, também, é explicitado no Relatório do GT (2014) ao instaurar-se que a Educação dos Surdos deve promover a identidade linguística da comunidade surda, bem como, o favorecimento do seu desenvolvimento social, que fora reconhecida e valorizada, em 1996, pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência.

Apresentamos aqui o discurso de alguns dos participantes da entrevista, Amy – Inst. B, que queria enfatizar um esclarecimento de que não é a favor dos Surdos em estudarem exclusivamente em Escolas Bilíngues, sendo receptiva a outros modelos educacionais desde que sejam ofertados o ensino bilíngue.

[...] Gostaria de falar que eu defendo que os surdos não precisam basicamente estudar somente na escola bilíngue, impedindo-os de estudar na escola inclusiva, os proibindo de forma nenhuma. Este sim, deve ser aberto, mas não com a imposição única aos surdos, terem a formação em uma educação inclusiva, frequentar AEE e, sim, oferecer a ele, como um dos leques de opção de educação para os surdos escolherem, obviamente devem ser valorizadas as escolas bilíngues, mas sem qualquer tipo de proibição de os mesmos optar na educação inclusiva.

Resumindo, eu defendo uma educação bilíngue para surdos, independente de qual escola (inclusiva, bilíngue) devem frequentar, se houver, de fato, um ensino bilíngue que satisfaça o desenvolvimento dos surdos. (Amy – Inst. B. Grifos da pesquisadora)

O problema recorrente nos embates referentes, de qual escola é dita como ideal aos estudantes Surdos, são promovidos em vários programas de políticas públicas para a Educação dos Surdos, que induzem a instigação de diferentes interpretações e discursos que

desencadeiam o ensino de qualidade e eficiente, que propicie de fato a promoção de desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos, como narra o participante:

Gostaria de ressaltar que a lei, muitas vezes, a sociedade e as pessoas se baseiam em leis, como por exemplo, há leis que propõe 3 tipos de educação: escola especial numa sala de aula que tem os alunos surdos, escola inclusiva onde os surdos, como minorias, são integrados junto com os ouvintes e, por último, escola bilíngue uma educação específica dos surdos existentes em alguns determinados lugares e, isso, acaba oportunizando as pessoas em selecionar alguns direcionamentos dentro da lei a ser adotado e/ou implementado na escola onde exerce, gerando diferente entendimento, acreditando que surdos e ouvintes devem aprender igual, pois, muitos deles, apenas, foca em um trecho e não procura se atentar à estruturação, por isso, alguns contextualizam o que se fala a lei e outros não, este é uns dos grandes problemas. *(Jonas – Inst. D)*

Assim, em caráter colaborativo, a formação, as ações pedagógicas e as estruturas a serem ofertadas nas instituições, nas escolas e pelos professores, não podem existir entre eles um discurso, em que as suas práticas discursivas apontam que a formação, as ações pedagógicas e as estruturas são de responsabilidade de um e a inclusão sobre a Educação dos e para os Surdos seja de responsabilidade de outro, ambas devem incidir na incumbência do compromisso de todos como, afirma Araújo et. al (apud BOAVENTURA, 2008, p.14):

A inclusão é percebida como uma responsabilidade coletiva da comunidade escolar. Nesta perspectiva, todos são responsáveis pelo êxito ou fracasso de cada aluno. O corpo docente e não cada professor deverá partilhar a responsabilidade do ensino ministrado às crianças com necessidades especiais.

A escola inclusiva é um processo em construção permanente, por isso, cabe a todos a responsabilidade de conduzir uma vigilância constante no intuito de entarves na formação, ações pedagógicas e estruturais da Educação dos e para os Surdos.

8.2.2 O olhar teórico sobre a formação e os seus desdobramentos: as percepções discursivas dos participantes do estudo

Além do discurso e dos entendimentos divergentes que generaliza as contradições nas ações pedagógicas e estruturais, há outro empecilho para a efetiva Educação dos Surdos que é a falta de formação adequada aos Surdos e ouvintes. Tendo em vista que os Surdos não tem a mesma oportunidade de acesso a um aprendizado em sua língua a fim de requerer uma qualidade de ensino, pois o seu ensino é dado na língua que não é a sua língua materna, a Libras e os ouvintes não se sentem capacitados para atuar com os estudantes Surdos por desconhecer as especificidades dos mesmos. Como na maioria das vezes, a escola é o único

lugar de convívio social de algumas crianças e jovens Surdos para desenvolver o aprendizado, então, é justamente, por isso, que ela tem que oferecer suporte pedagógico aos mesmos, para que possam se sentir bem, em um ambiente agradável e acolhedor e, posteriormente, adquirir o conhecimento curricular de base acadêmica.

No entanto, para que haja o real desenvolvimento da Educação dos e para os Surdos que hoje, se encontra em uma perspectiva de Educação Inclusiva, faz-se urgente um novo modo de pensar e fazer educação em sala de aula, uma nova forma de planejar e de avaliar o ensino de forma que o professor, garantindo uma educação de aprendizagem a essas crianças como determina a CF/88 em consonância com o Relatório do GT (2014).

Isso tudo, é também citado por alguns dos participantes a preocupação sobre a formação dos Surdos e ouvintes na Educação dos e para os Surdos de acordo com o relato recortado abaixo:

A preocupação nos documentos que elaboramos na instituição determina que **a formação do sujeito surdo seja visada em sua diferença, seu direito a ser diferente, ao uso da língua de sinais como língua**. Visa formação do surdo como sujeito de direitos e igualmente indica ao ouvinte a diferença surda. *(Anne Sullivan – Inst. B. Grifos da pesquisadora)*

O Ensino Superior promove uma formação ineficiente, pois, a maioria das vezes, os professores ao se ingressarem para lecionar ao aluno surdo, não conhece o surdo e será que eles vão estudar e criar formas para adaptar e ser bons profissionais. Enfim, quanto a **formação dos Surdos, eles são ensinados com os mesmos conteúdos dos ouvintes, sem alguma particularidade** *(Hellen Keller – Inst. C. Grifos da pesquisadora)*

No meu ponto de vista, no decorrer do tempo que vivencio, vejo sob o meu entendimento particular que **a legislação acerca da formação, são mais voltadas as pessoas ouvintes ofertando a disciplina Libras como L2**, porque vejo que há crescimento de cursos de formação aos ouvintes no ensino de Libras como L2. A maioria, infelizmente, ainda se **encontra em carência na oferta do ensino de Libras aos surdos que são poucos**, por isso percebo que na Legislação promove mais na formação aos ouvintes. *(Emannuelle Laborit – Inst. D. Grifos da pesquisadora)*

No Brasil **as legislações que debatem sobre a formação atentam muito na promoção de formação de professores ouvintes** e pouco se olha para a formação dos surdos. *(Valerie Sutton – Inst. F. Grifos da pesquisadora)*

É possível notar que nos discursos o maior descontentamento dos participantes é com a falta de orientação e implementação de programas/projetos para promover a sua inserção na formação dos Surdos, pois a maioria da legislação enfoca somente a formação dos ouvintes na qual propôs na legislação do Decreto 5626/2005, a inserção da disciplina de Libras e

português como segunda língua, requerendo-nos a se aprimorar nesta discussão, como é dita pela participante Sarah:

Penso que as ações de formação dos profissionais para atuarem no Ensino de Libras e de Língua Portuguesa para surdos deveriam sair do âmbito da preocupação e se tornar ação. As discussões não têm avançado no sentido de garantir formação para os profissionais no atendimento do Surdo. Embora tenhamos alguns cursos de aperfeiçoamento, essa ação se mostra muito tímida para suprir a demanda local e regional. *(Sarah – Inst. A)*

A afirmação do participante relatado na entrevista é viável, pois observa-se de que não há a existência de algum regimento escolar nas instituições pesquisadas, que conste em seus registros, detalhadamente, de forma explícita, sobre o desenvolvimento desse trabalho, no que tange a formação dos Surdos, na qual restringem somente em ofertar o ensino de/em Libras e português como segunda língua, com conteúdos básicos, conhecimentos de sinais e vocabulários e dentre outros. Conforme se expressam nos relatos dos participantes com trechos das entrevistas recortadas e grifados abaixo:

Da minha parte entende-se que a formação dos Surdos se dá no ensino de Libras como a primeira língua e português como segunda língua em modalidade escrita, mas a prática ainda se encontra distante, pois os materiais, recursos e **currículos são similares a dos ouvintes**. *(Anne Sullivan – Inst. A. Grifos da pesquisadora)*

Na DESU, **não há um currículo de formação de ensino de português para Surdos**, a disciplina é disponibilizada com conteúdos de português da norma culta, com estudo de regras gramaticais. E no INES os professores não utilizam-se do material disponibilizado do MEC, por argumentar que os autores desses materiais não são dessa linha de pesquisa, portanto, acreditam que esses materiais estão fora da realidade para ensinar português ao alunos surdos do ensino fundamental, por se tratarem de materiais mais complexos, mostra uma perspectiva ouvinte, sem contar que o professor não domina Libras. *(Hellen Keller – Inst. C. Grifos da pesquisadora)*

De acordo com os discursos das participantes, os mesmos nos apresentam a realidade comum de muitas instituições IES e de Instituição de Surdos ao promover a formação dos Surdos e ouvintes, ora de forma simplista, ora com currículos semelhantes ofertadas a Surdos e ouvintes que ainda são perpetuados por muitos anos seguindo a determinação da legislação geral sem algumas especificidades que as mesmas necessitam.

Entretanto, a formação específica para os Surdos e ouvintes intensificou-se a partir do ano de 2005, com o Decreto 5626/2005, conforme foi discutido no decorrer dos textos desta pesquisa. Desde então, foram percebidas as suas mudanças ocorridas gradativamente nas ações pedagógicas e estruturais que buscam estabelecer alternativas para conduzir o trabalho

de formação dos Surdos e ouvintes, com a rede pública de ensino como alternativa para aprimorar o conhecimento, a fim de efetivar a política educacional de formação sob os moldes inerentes da política de Educação dos Surdos numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda.

Porém, nada ainda foi oficializado e/ou regularizado os programas e/ou projetos de orientação acerca da formação, a maioria dos estudantes Surdos estão em sala de aula de ensino regular, por uma questão de direito expresso nas políticas públicas que obrigam o sistema a realizar suas matrículas nessas instituições, e, elas, por sua vez, não podem se recusar a efetivá-las. Por outro lado, os professores estão em sala de aula para cumprir o seu horário e papel de educador no quesito de oferecer conteúdos de ensino determinado pelo programa. Nesse sentido, enfatiza-se que, no cotidiano escolar, as necessidades mais inquietantes para o atendimento destes estudantes ao requerer a presença de um intérprete de Libras, como um elemento que propicie a formação efetiva, sendo que os mesmos são alocados com uma função e preparo para atuação ainda improvisada.

Com as percepções acima citadas, os participantes acreditam-se ser eles os fatores que propagaram a formação, as ações pedagógicas e estruturais inadequadas na Educação dos e para os Surdos, como se observa nas afirmações dos participantes explicitadas nas entrevistas recortadas abaixo:

O INES ainda tem que melhorar no quesito de materiais pedagógicos bilíngues, pois em uma visita ao CAS do Campo Grande/MS possuem materiais didáticos para surdos com qualidade superior do que aqui no INES que não tem material didático eficiente praticamente bem superficial, todos pensam que o INES é referência nacional da educação dos surdos e sempre pedem informações sobre isso mas ninguém sabe informar. (*Hellen Keller – Inst. C*)

[...] o trabalho de português como L2 que deve ser trabalhado mais com a leitura (as vezes visito a escola e vejo que muitos dos professores ao trabalhar com os surdos na 3ª e 4ª série, centram em copiar e decorar as regras e estruturas gramaticais) e acima de tudo é preciso entender que o ensino e aprendizado dos surdos e ouvintes não ocorre igual. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Uns dos participantes, Hellen Keller – Inst. C, cita-se mediante a sua vivência nas escolas, que o maior problema dos profissionais para atuar com os Surdos é o despreparo e o descaso dos governantes por não darem cursos de capacitação aos professores para aprenderem a língua de sinais e cursos de metodologia de português como segunda língua. Pois, entendem que para os professores não basta quem em sua formação sejam oferecidos apenas conhecimentos básicos de Libras, mas há que ser ofertado os cursos de metodologia de ensino atendando as especificidades linguísticas/culturais dos Surdos, como também, o ensino

de português como segunda língua aos professores de Língua Portuguesa, e também, promover os mesmos um curso de confecções de materiais visuais específico para trabalhar com os estudantes Surdos.

De certa forma, os participantes durante as entrevistas ainda determinaram que a formação e o conhecimento adequado, vai garantir ao professor maior preparo profissional para desempenhar suas tarefas de educador em sala de aula, sendo que sua atenção a esses estudantes Surdos, precisa ser atentada em suas especificidades para que não haja qualquer tipo de ensino ineficiente, ao garantir este preparo e capacitação enriquecerá o desenvolvimento e formação dos Surdos, promovendo a qualidade no seu ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que a proficiência linguística dos educadores, somadas ao capital cultural, refletem diretamente em suas possibilidades criativas diante das exigências pedagógicas, num prisma de ensino bilíngue/Pedagogia Surda perpassando em duas comunidades com línguas e culturas distintas. Considerando a essencialidade da formação em Libras, participante Sarah e Amy (coordenadores da Inst. A e B) acrescenta seu ponto de vista nesta temática:

Atualmente algumas universidades possuem programas de inclusão da Libras na formação dos professores com conteúdos que abordem sobre a cultura, identidade surda em diferentes contextos. Dessa forma elas tendem a desenvolver programas inclusivos beneficiando aos surdos. *(Sarah – Inst. A)*

[...] a Libras deve ser sempre postos em prática e treino além deste também tem se a metodologia de como editar vídeos para sua futura formação precisará utilizar durante a sua aplicação de provas em Libras é essencial que o professor saiba como se posicionar filmar e editar vídeos, para efetivar a avaliação em Libras aos alunos e futuramente pode ser usado o SW nas avaliações. *(Amy – Inst. B)*

De acordo com Luck (2006, p.23), essas ações planejadas devem envolver os gestores das escolas e os gestores da educação que são os professores, bem como toda a comunidade escolar, para que, por meio da participação e compartilhamento, ocorra a implementação das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos de forma autônoma e descentralizada aos estudantes Surdos.

Nesse contexto, as compreensões no que tange a formação dos Surdos e ouvintes estão presentes de forma bem desequilibrada entre os participantes, pois alguns deles se atentam a formação dos Surdos em ensino de português como segunda língua na educação básica e a formação dos ouvintes no ensino de Libras no ensino superior, por esta visão apresenta descrédito de defender uma formação aos Surdos, em um mesmo nível como é citado aos ouvintes, este também, se satisfaz somente a formação em Libras e não prestigia, também o

português como segunda língua aos ouvintes para que possa atuar com os estudantes Surdos em sala de aula que não são incluídos nos currículos de formação dos ouvintes como cita Hellen Keller:

[...] os cursos do ensino de português são mais voltados aos projetos de extensão e não na grade curricular. Porém, nunca vi estes cursos de extensão serem voltados para a formação de professores ouvintes para lecionar o ensino de Português para Surdo. Isso é preocupante! (*Hellen Keller – Inst. C*)

Porém, a participante Amy, coordenadora da Inst. B, instaura que o curso de extensão de português como segunda língua, como disciplina eletiva oferecidos na instituição podem ser ofertados aos Surdos e ouvintes, apesar de que o público destinado a esta disciplina é dos Surdos, mas os ouvintes podem assistir para se aperfeiçoar na metodologia de ensino de português como segunda língua, que o professor usa para ensinar português aos Surdos o mesmo ocorre na disciplina de Libras I e II (nível básico), no curso de Letras Libras onde os Surdos são investidos em assistir a disciplina como expectador e apropriar-se a metodologia e estratégia do professor no ensino de Libras nas suas aulas para que futuramente possa ser utilizado na sua atuação como professor de Libras.

Enfim, estas questões precisam ser melhor refletidas e discutidas a fim de que possamos buscar uma melhor proposta e soluções para a formação dos Surdos e ouvintes que se encontram em defasagem carecendo de maiores estudos, reflexão e discussão que norteiam a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

8.2.3 Constituição do ensino de Libras e do português como segunda língua: o discurso e as suas implicações

Com a determinação da legislação, o ensino de Libras e português como segunda língua devem ser ofertados na formação dos Surdos e ouvintes para promover a qualidade da Educação dos e para os Surdos como expressa o Decreto 5626/2005 nos artigos 3 e 13:

Art. 3o A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio

e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005, p. 01-03)

Diante destas regulamentações as instituições assumiram os papéis de promover a formação dos Surdos e ouvintes o ensino de Libras e português como segunda língua em suas respectivas unidades de ensino, o que impulsionou as mudanças na Educação dos e para os Surdos. No entanto, como ocorre em todas as regulamentações há os embates nos discursos entre os profissionais e pesquisadores no que tange a inserção do ensino de Libras e português como segunda língua no currículo. As percepções e os posicionamentos dos participantes acerca desta regulamentação estão explicitados com as afirmações:

[...] no currículo de ensino de Libras nesta instituição que **objetiva formar a fluência dos alunos** ainda demonstra resultados satisfatórios o problema maior desta formação é que a maioria dos alunos ouvintes no fim da formação não são totalmente fluentes em Libras, por isso, ainda estamos tentando uma maneira de contemplar mais, está nas disciplinas como também verificar a forma de avaliação antes da aprovação final de cada disciplina sobre a sua fluência e competência linguística. (Amy – Inst. B. *Grifos da pesquisadora*)

[...] Observo se que a formação no ensino de Libras ofertadas em IES quando a mesma é referência por exemplo INES (Pedagogia Bilíngue) UFSC (Letras Libras) UFRGS (Letras Libras Bacharel) possuem boa grade curricular de ensino e formação de Libras a surdos e ouvintes e o mesmo se encontra em algumas regiões de grandes universidades que **amplia melhor a integração dos Surdos e ouvintes na comunicação**. (Jonas – Inst. D. *Grifos da pesquisadora*)

As considerações positivas acerca do ensino de Libras, entretanto, trechos (como o grifado) traduzem sutilmente o entendimento das mesmas acerca da Libras como um recurso ou espécie de ponte de comunicação entre Surdos e ouvintes. Os comentários dele refletem uma interpretação simplista sobre a função da Libras, de modo que parece não compreendê-la em sua plenitude, pois, não se trata de uma ferramenta para auxiliar na formação efetiva dos Surdos e ouvintes. Nessa linha, Sarah (coordenadora da Inst. A) defende que a Libras é essencial para promover a comunicação a fim de socializar o Surdo, entretanto, diz que o seu ensino não deve ser semelhante ao foco afirmando, que o mesmo precisa ser promovido no curso de graduação, que forme de fato os profissionais para atuar com os estudantes Surdos, pois a demanda por profissionais dessa área é pungente, porque ainda acredita ser de uma demanda imediata nos processos de formação para atuar na Educação dos e para os Surdos. Todavia, ela deixa explícito que devemos rever no PPP, no que tange a avaliação de

competência e prática dos acadêmicos, tanto na fluência quando no conhecimento intercultural das pessoas Surdas, que é o público alvo de sua atuação. Ela relata:

Se a UFU é uma instituição formadora de professores e profissionais da Educação, entendo que a UFU **precisa urgente criar um curso que forme profissionais para atuarem nos processos de escolarização de surdos**, pois a demanda por profissionais dessa área exige, então, que a UFU precisa **ter um Curso de graduação** que forme Professores para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, Professores para o ensino de Libras e ações de qualificação para os profissionais tradutores e intérpretes de Libras. A UFU ainda não tem, até o presente momento, nenhum curso que forme esses profissionais. Reitero que UFU, até o presente momento ainda não tem nenhum curso que forme e qualifique esses profissionais tão necessários para o surdo. A Libras está perdendo espaço na UFU e está franco retrocesso, precisa se fazer alguma coisa, enquanto ainda há tempo. (*Sarah – Inst. A. Grifos da pesquisadora*)

Esta visão parece ser disseminada entre os participantes entrevistados, considerando que Sandrine (Inst. A), Anne Sullivan (Inst. B) e Emmanuelle Laborit (Inst. D) apresentam em seus relatos críticas sobre o modo como a Libras é incorporada no currículo de ensino aos Surdos e ouvintes alegando que o ensino de Libras deveria ser um instrumento utilizado em um certo status como é de práxis destinado as outras línguas, tais como, a carga horária satisfatória e os conteúdos coerentes com a finalidade da formação, como pode ser observado nos relatos abaixo:

Acho fundamental que as Universidades sigam as mesmas estruturas, planos e organização do ensino de Libras equivalendo as suas ementas e cargas horárias, portanto, é preciso criar uma comissão para discutir e determinar estes aspectos, como também, ampliar mais artigos acerca da formação de Libras, sob o olhar dos pesquisadores surdos, para ser difundido as demais universidades, instituições e dentre outros, a fim de, promover a formação em Libras com qualidade, mas infelizmente, esta realidade ainda não é realizada. Penso que, por as universidades terem autonomia, acabam limitando o espaço de diálogo e grupo de discussão, entre eles de forma que estabelece a formação coesa e a formação em Libras acaba não alcançado a finalidade pré-determinada. Como também a oferta na carga horária de 60 horas que é insuficiente a formação, pois a formação demanda vários eixos de conhecimentos dentre eles a história da educação dos surdos, movimentos dos surdos, modelos educacionais, fundação da associação, comunidade surda, cultura e outros ao totalizar daria um livro de mais de 1000 páginas e é impossível ser reduzido a 60 horas de formação. (*Jonas – Inst. D*)

A perspectiva da inclusão da Libras no currículo foi nítida nas entrevistas com um discurso voltado ao ensino superior com o seu olhar na formação dos ouvintes e não a dos Surdos e, muito pouco, se cita a inclusão do ensino de Libras no currículo da Educação Básica, conforme o Relatório do GT (2014) indica como meta a ser perseguida.

O ensino de Libras como segunda língua **deve oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica** e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura. (THOMA; CAMPELLO et al. 2014, p.22. Grifos da pesquisadora)

A proposta do Relatório do GT (2014) sobre a inclusão do ensino de Libras na Educação Básica, foi vista e apontada na entrevista apenas pelas 2 participantes:

[...] nos últimos 10 anos o espaço de formação de Libras é mais voltado no curso superior e, eu penso, que esta realidade podia ocorrer também nas escolas se a mesma ofertar a Libras a mesma teve ser praticada e treinada em Libras tendo sempre por consciência o uso da Libras. (*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

[...] a Libras devem ser estimulada, aos Surdos desde criança, como determina o PNE 2014 sobre promover a Língua de Sinais as crianças de 0 a 17anos. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Por outro lado, destacamos o fato investigativo, sobre o ensino de Libras, tem uma atenção maior que os demais, pois muitos dos participantes entrevistados, mesmo cientes da importância deste ensino de Libras para a formação dos Surdos e ouvintes, não conduzem a mesma importância de seus discursos na formação de português como segunda língua que apresenta pouca visibilidade, pautando a sua inserção em cursos de extensão, ou em aperfeiçoamento de modo geral. Daí vem a causa do problema de evasão e fracasso escolar do Surdo decorrente da ineficiência de ensino e na aprendizagem da língua portuguesa resultante da falta de formação e qualificação dos Surdos e ouvintes para um ensino eficiente.

A participante Hellen Keller, por exemplo, pouco se refere à formação de português como segunda língua no currículo do curso. Ela argumenta que tal língua precisa ser ofertada com turmas específicas em razão da dificuldade e inabilidade dos estudantes Surdos para aprender a Língua Portuguesa. Ela narra:

Na DESU/INES tem a disciplina do ensino de Português L2 para Surdo, que são divididas em duas turmas, uma ouvinte e outra de surdos, isso ocorreu porque no início o professor dava aula junto com um TILS, mas o surdo fazia muitas perguntas durante a aula e, isso, atrapalhava a dinâmica da mesma, depois de um ano o NDE definiu que essa disciplina seria ministrada separadamente, sendo uma turma de surdos, que aprenderia o Português básico e outra de Ouvinte, que aprenderia o português L1. (*Hellen Keller – Inst. C*)

O relato de Amy, ainda sugere que o ensino de português como segunda língua em uma sala composta de estudantes Surdos e ouvintes, não será capaz de propiciar o desenvolvimento das ambas, por se tratar de um código, distinto de uma língua genuinamente

apropriado de forma divergente entre eles. O mesmo caso da DESU/INES de ofertar o curso de português como segunda língua para o público específico, estudantes Surdos se apresenta também na Instituição da UFSC conforme relata a participante Amy:

[...] a UFSC, recentemente está abrindo cursos eletivos de português como L2 para a formação dos surdos, que tem por prioridade público surdo devido a particularidade linguística de acessar a um ensino específico, mas não há impedimento que os ouvintes, queiram se matricular para poder apropriar na observação de como trabalhar com o português para surdos e sua metodologia para futuramente poder saber como ensinar português como L2 aos surdos que é possível se espelhar no professor a forma de trabalhar com os surdos. (*Amy – Inst. B*)

Seguindo essa percepção, o participante Jonas – Inst. D, relatou que o ensino de português como segunda língua, é essencial para a formação dos Surdos para que possam se integrar na sociedade, mas aponta a falta de oferta de formação adequada e a falta de profissionais, para atuar cria empecilhos para com o processo de formação dos Surdos onde adverte:

[...] os entraves se devem a carência de formação aos surdos e ouvintes no ensino de Libras e português L2, na qual nós devemos pensar uma forma da Feneis junto com as instituições, representantes surdos, comunidade surda e associação procurar promover a oferta de formação, principalmente, a formação aos professores de português que se encontra mais escassos, criar a didática e metodologia para os professores trabalhar com os alunos surdos no ensino de português para surdos, a partir desta iniciativa eu acredito que se consegue melhor trabalho com os surdos porque antigamente não possuímos recursos da tecnologia que favorecia o ensino aprendizagem dos surdos, diferente de hoje que tem mais acesso. Portanto, é necessário o uso da Libras no ensino de português, como segunda língua, para promover a inclusão dos Surdos na Educação, mas aponto no caso da falta de universalidade dos mesmo, conseqüentemente, acabam por criar empecilhos para o seu processo educativo. (*Jonas – Inst. D*)

As críticas tecidas por participante Jonas trazem duas questões que comumente devem ser discutidas em investigações, deste estudo sobre o ensino de português como segunda língua em interface com a Educação dos e para os Surdos: a) a maioria das vezes a sua formação é basicamente centralizada aos estudantes Surdos, considerando que a maioria dos Surdos são de famílias ouvintes e não tem o desenvolvimento satisfatório da língua portuguesa; e b) a ineficácia oferta do curso de português como segunda língua em ensino superior.

O posicionamento de Anne Sullivan (Inst. A) e de alguns participantes entrevistados apresentam pouca visibilidade, não apenas do português como segunda língua, mas do conhecimento acerca da prática pedagógica ideal para ser trabalhada, de um modo geral. Em

meandros, seus discursos se voltam para a defesa de um ensino de português como segunda língua, com o uso de recursos visuais e tendo a Libras como língua de instrução, em que, contraditoriamente, fala-se sobre as especificidades advindas dos estudantes. Porém, na prática, o ensino será efetivo se a mesma se contarem com um professor bilíngue com formação de ensino de português para Surdos, contudo, a mesma deve ser viabilizada na formação dos professores.

Tais questões podem ser vista a partir do depoimento de Marlee Matlin (Inst. E) ao discutir o modo como percebe o ensino de português como segunda língua na formação de Surdos e ouvintes no curso de ensino superior. Ela argumenta que a formação não pode se ater somente aos Surdos na escolarização e não serem estendidos, também na formação de professores, e que, por isso, a instituição deve insistir e forçar na implementação destes cursos, segundo ela, isso ampliará o movimento na formação dos professores para atuar na Educação dos e para os Surdos, com uma metodologia, conteúdo e prática que enfatiza a Libras como língua de instrução e português em segunda língua. A participante Marlee Matlin – Inst. E, ainda problematiza:

[...] na prática pouco se ver a preocupação dos governos de qualificar e promover a formação de fato, pois muitos dos professores ouvintes são contratados sem alguma exigência de perfil que atenda as especificidades para atuar com os alunos surdos, muitas vezes, deparamos-se com professores com pouco ou quase nulo domínio em Libras e já assume a sala de aula, utilizando-se de conteúdos dos ouvintes sem algum tipo de material e recurso acessível. (*Marlee Matlin – Inst. E*)

Entre outros fatores, Valerie Sutton, alega que não há incentivo para o desenvolvimento acadêmico na formação do português como segunda língua, por ser área recente com poucas pesquisas o que desmotiva aos professores do departamento da instituição de criar a comissão para implantar, o projeto de curso de formação de português como segunda língua no ensino superior. Ela justifica tais argumentos ditos pelos seus colegas professores de departamento:

[...] que é muito trabalhoso e burocrático de organizar um curso, solicitar vaga e concurso, novo departamento, elaborar vestibular específico e prefere continuar somente a formação do Letras Libras que já está desenvolvida com estrutura pronta. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

O mesmo ainda cita no relato, que ao ofertar o curso de formação de português como segunda língua, vai em contramão com a proposta da educação inclusiva, pois a proposta do governo é de querer incluir todos, em um mesmo ambiente de ensino, diferentemente da

formação do professor no ensino de português como segunda língua que é para atuar somente com os estudantes Surdos, para apropriar o aprendizado da Língua Portuguesa, como segunda língua e suas estruturas, por isso, ao se concluir nesta formação a mesma questiona onde elas vão atuar, pois, não há espaço para os mesmos na educação na educação inclusiva.

Partindo-se deste, entende-se que ao concluir a formação, muitos deles, não terá uma escola para lecionar, portanto, é um ponto que devem ser repensados apesar de que ainda achamos, ser essencial a sua formação na política da Educação dos e para os Surdo, pois, com esta demanda poderá induzir a política de implementar mais escolas bilíngues, como também, estender o espaço e oportunidade de fomentar maior discussão no que concerne à Educação dos e para os Surdos.

Todavia, a participante Sarah (coordenadora da Inst. A), instiga uns dos pontos emblemáticos acerca da constituição do ensino de Libras e português como segunda língua são aplicados aos docentes em frente ao ensino.

A IES tem inúmeros Docentes (surdos e ouvintes) da área da Libras, do ensino de Libras, da Linguística da Libras, Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, mas esse substancial número de profissionais da área da Libras não compõe um grupo atuante. Esses Docentes agem com atuações isoladas, não promovem movimentos de mudanças exigindo a formação de profissionais no ensino de/em Libras e português como segunda língua, para a escolarização de surdos, nem nos documentos institucionais, nem nas ações dos cursos que deveriam assumir essa formação. Um grupo grande de profissionais de Libras na IES, mas um grupo fraco e desunido. Penso que esse grupo deveria se unir em prol da valorização da Libras e dos processos de formação de profissionais para a escolarização de surdos. Esse grupo deveria assumir essa causa, acompanhar mais de perto os acontecimentos, envolvendo a Libras e a formação de profissionais dentro do IES, uma vez que a Libras tem sofrido um agressivo retrocesso e grandes golpes de desvalorização na instituição e não se tem percebido isso. Uma lástima!
(Sarah – Inst. A)

Partindo-se se deste, os relatos dessa participante, anuncia a necessidade de reunir-se para umas discussões mais aprofundadas acerca da inserção do ensino de Libras e português como segunda língua, no que tange à formação de Surdos e ouvintes e o impacto de suas concepções, especificamente, no tocante à política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

8.2.4 Política educacional e linguística no processo de escolarização dos Surdos: assimilando o entendimento dos participantes

Por muitos anos a escolarização dos Surdos eram submetidos aos moldes da legislação nacional implementada na política pública, a Educação Especial, no entanto, foi abordada na

entrevista aos participantes acerca da sua percepção se uns deles detecta na legislação nacional educacional brasileira, na temática da política educacional referente a formação geral e na educação dos e para os Surdos, sendo estes ouvintes e/ou Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas.

Os discursos foram divididos em dois na qual uns afirma, que há na legislação elementos voltados na política educacional e linguística dos Surdos, os participantes entrevistados responderam da seguinte forma:

[...] Sim. Na Lei 10.436/2002 e no Decreto 5.626/2005, aparecem elementos da política linguística além de apontamentos sobre os processos educacionais em que o documento legal delibera, garantindo o direito do surdo a ter atendimento educacional especializado, ter o intérprete na sala regular de ensino da escola inclusiva, de receber educação na sua língua nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao deliberar garantido o direito do surdo de receber atendimento (nas instituições educacionais e nas não educacionais) em sua língua, a Libras, entendo que esses encaminhamentos se mostram enquanto elementos da política linguística para os surdos. (*Sarah – Inst. A*)

[...] Sim identifico! A lei de libras reconhece nosso direito linguístico. O Brasil assumiu a Declaração de Salamanca; a Declaração do direito das pessoas com deficiência; a declaração de Friburgo sobre os Direitos culturais, feita em maio de 1977, a declaração universal dos direitos linguísticos, patrocinada pela UNESCO ou seja o documento Barcelona, onde diz que as comunidades linguísticas devem dispor do direito de escolher sua língua. (*Anne Sullivan – Inst. B*)

Conforme, foi narrado os relatos acima pelos participantes na entrevista que é preciso buscar fazer diferente da legislação com a Educação dos e para os Surdos, pois está claro que poderíamos ter muito mais que temos, portanto, muita coisa há por fazer.

Porém, a outra metade dos participantes vislumbra diferente na legislação na qual detecta nela um ensino aplicado a Educação Especial, na qual enfatiza em sua perspectiva que os Surdos, não faz parte deste modelo educacional da Educação Especial.

[...] que eu me lembre só à constituição, fala sobre a Libras, mas não foca na linguística só na comunicação, algo básico. Já a LDB é mais voltada para educação especial desde 1989 ou 80, o tema que estava em evidência era a educação especial, porque neste período, o CNEs determinava a educação especial o aluno surdo ao ingressar na escola no INES, mas só ela só se preocupava se com a questão patológica desse aluno surdo. (*Hellen Keller – Inst. C*)

A Legislação Nacional segue na perspectiva de Educação Especial nas suas ações tais como a Declaração de Salamanca, LDB e citam poucos sobre a Educação dos Surdos, reduzindo somente a citação da importância do ensino em Libras assegurar intérprete de Libras, superficial demais. Também percebo que a legislação tem por trás o sentido de ofertar uma educação para

todos, porém, não é o que nós queremos, pois isso vislumbra a integração dos surdos nos espaços dos ouvintes. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Segundo Lodi (2013) com a oficialização da Libras por meio da Lei 10436/2002, vimos uma proliferação de debates e proposições sobre as condições de existência atuais específicas, a Educação de Surdos, mobilizados por “princípios político-ideológicos distintos”: de por um lado, a atual política de inclusão escolar do Ministério da Educação, propõe a escola comum e o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto, o que contraria as demandas apresentadas pelo movimento surdo, cujas pautas “vêm se reconfigurando, sendo que as discussões relativas às políticas educacionais ganharam contornos de possibilidades de reafirmação de iniciativas de mobilização do povo surdo” (THOMA e KLEIN, 2010, p. 113). Na esteira, vários pesquisadores da área, que trabalham em uma perspectiva cultural dos Surdos, vêm apresentando resultados de pesquisas e feito problematizações, que sinalizam para com as escolas bilíngues, como o espaço mais produtivo, que promove maiores índices de aprendizagem e que potencializam o desenvolvimento de identidades e culturas Surdas.

Nesse sentido, as políticas educacionais e linguísticas, são temas que interessam a professores e pesquisadores da área e o objetivo desse número temático, portanto, é dá visibilidade nos conhecimentos que vem sendo produzidos e as problematizações que deles decorrem. Portanto, é relevante destacar aqui a posição de Amy e Emmanuelle Laborit referente a essa questão, enquanto, a sua influência e/ou ineficiência sobre a política educacional e linguística, especificamente na Educação dos e para os Surdos:

Na legislação em algumas emendas existentes até hoje se apresenta de modo escuro, implícita que ainda não é clara e explícita [...] Apesar de a legislação ajudar, sim na educação dos surdos, pois nos possibilita a ter uma base para buscar a garantia dos seus direitos, como também, determinar e argumentar o cumprimento de uns certos direitos [...] mesmo assim há discordâncias e discussões dos problemas que a lei, apresenta por não ser clara necessitando-se de maior descrição e detalhamento para poder implantar as suas ações afirmativas. (*Amy – Inst. B*)

[...] nem todas a legislação preocupam a educação dos surdos, por isso, a sua prática tem pouca validade exceto o decreto 5626 que tem mais foco na formação sobre a educação dos surdos diferentemente dos outros que tem mais aspecto de acolhimento das pessoas com deficiências, na qual os surdos basicamente são inclusos como deficiente. (*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

Mediante ao discurso dos participantes, observa-se que a legislação não possibilita as ações afirmativas coesas entre os governos, instituição, gestores e profissionais, pois a mesma não está clara e detalhado como é dito na entrevista a participante Hellen Keller – Inst. C, ao

afirmar que a legislação, no caso o decreto 5626/2005, determina uma política, mas não detalha que a política educacional e linguística tem que ser isso e aquilo, não, está de forma implícita apesar de reconhecer que tem peso na Educação dos Surdos. O participante Jonas ainda complementa o discurso:

[...] a Lei contempla tudo mas a política brasileira é muito ampla com a criação de várias leis, portarias, resoluções que acabam desviando a direção a selecionar desgastando o interesse das pessoas em entender estudar e discutir as leis, pois isso, demanda as pessoas em buscar trechos de todas as leis existentes para ligar os pontos do que os surdos precisam e tem direito. Por exemplo uma portaria eles utilizam substância da Lei de Libras, para fortalecer a imposição de direitos que já são determinados na constituição os direitos de igualdade e respeito das pessoas, inclusive os surdos, mas a maioria são desinformadas e desconhecem a existência e acabam criando outras propostas de reivindicações semelhantes e, as vezes, são desnecessários. (*Jonas – Inst. D*)

Se for observado nos discursos e entendimentos das participantes Emmanuelle Laborit com a Marlee Matlin, no que tange a política educacional no processo de escolarização dos Surdos, percebe-se que são variados como pode se ver nos relatos de cada participante:

[...] Eu acredito que a política educacional dos surdos estão se avançando bem devido a influencia da sociedade não na educação, por isso é preciso que promova a formação dos professores para oferecer um ensino de qualidade aos surdos tendo a Libras como a língua de instrução e português na modalidade escrita como segunda língua. (*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

[...] promover a política educacional com professores bilíngues que utilizem a Libras em todo o espaço não somente em sala de aula e deve ser assegurado a Libras fora dela com as demais pessoas efetivando a política linguística do uso da Libras em todo o espaço escolar. (*Marlee Matlin – Inst. E*)

Visualizar a Educação dos Surdos numa escola plural, em que todos que a participam tenham a “possibilidade de libertação”, e de pensar uma nova estrutura generaliza várias perspectivas entre os profissionais e pesquisadores, como se viu nos discursos dos participantes da entrevista relatados acima. A partir deste destacamos o discurso de alguns dos participantes, Marlee Matlin foi enfática ao afirmar que a política educacional na Educação dos e para os Surdos, devem ser assegurados e promovidos com um currículo que atenda a identidade e cultura das pessoas Surdas, na educação básica como narra outros participantes no relato abaixo:

[...] promover esta formação mais ampla. Isso vale também o ensino de Libras na educação básica, pois isso, pode contribuir muito futuramente, por exemplo na educação básica poderemos tem uns alunos tanto surdos quando

ouvintes recebendo a formação em Libras conhecendo sobre a comunicação, sua língua e cultura dos surdos, sua importância dentre outros. (*Jonas – Inst. D*)

[...] Promover currículo em Libras, materiais em Libras, histórias de surdos. (*Marlee Matlin – Inst. E*)

Esta afirmação vai de encontro a determinação do Relatório do GT (2014):

[...] garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (THOMA; CAMPELLO et. al, 2014, p.07.

Para tanto é necessário segundo Skliar (1997).

[...] um currículo que rompa com as barreiras sociais, políticas e econômicas e passe a tratar os Surdos como cidadãos produtores de uma cultura. Os estudos mais recentes na área da Educação dos Surdos apontam para a importância da identidade cultural no desenvolvimento dos mesmos. (p.144)

O mesmo autor ainda destaca que “o modelo bilíngue propõe então, dar às crianças surdas as mesmas possibilidades psicolinguísticas que tem o ouvinte. Será só desta maneira que a criança poderá atualizar suas capacidades linguístico-comunicativas, desenvolver sua identidade cultural e aprender” (SKLIAR, 1997, p.144).

Quando voltamos na questão do que se promove a política linguística na Educação dos e para os Surdos, percebe-se que não há entendimento coeso entre os participantes acerca da sua implantação no processo de escolarização dos Surdos de quais condições, práticas e estruturas necessárias a Educação dos Surdos. Foram expressos pela maioria dos participantes diferentes entendimentos e propostas que entendem serem adequados e essenciais.

Formação de Libras na educação básica é uma boa estratégia de incluir de fato os surdos na sociedade, pois a mesma poderá tem a Libras difundida ampliando conhecimentos a toda as pessoas possibilitando abertura de espaço aos surdos em todos os âmbitos. (*Anne Sullivan – Inst. B*)

[...] ofertar a política Linguística com a finalidade de ampliar e difundir o seu uso na sociedade em seus respectivos espaços, pois tudo isso influencia e determina também a política educacional. (*Hellen Keller – Inst. C*)

Essa observância, dita pelos participantes restringe-se ao uso, a garantia e acesso da Libras no processo de escolarização dos Surdos. Os outros participantes indicam outras ações pedagógicas além do acesso da Libras atentando-se as particularidades linguísticas/culturais

como o elemento que determina ser o idealismo da política linguística na Educação dos e para os Surdos, como relata Hellen Keller e Valerie Sutton:

A política linguística que de fato pode ser citada é a Lei brasileira 10.436 e depois o Decreto 5626/05 esse decreto ele é mais voltado, em forma geral, não está muito bem detalhado, mas fala de forma implícita e subjetiva afirmando a preocupação com o indivíduo surdo, independentemente, da sua perda auditiva afirmando uma política, no entanto, com pouca clareza, não diz que política linguística é isso, aquilo, etc..., não! Está de forma implícita, mas esse decreto tem sim seu peso. No decreto nota se um direcionamento voltado ao ensino superior e não ao ensino fundamental e é isso que está faltando. (*Hellen Keller – Inst. C*)

A maioria das instituições tem uma grande preocupação com a política educacional fomentando sobre a formação, pedagógica e pouco se projeta a política linguística eles se posicionam somente o uso da Língua de Sinais e esquece que a mesma está inserida a identidade a cultura que devem ser garantidas e asseguradas. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Tendo em vista a cultura dos Surdos e seus contextos serem inseridos no currículo, tanto no ensino de Libras, quando no ensino de português como segunda língua, são apontados como uns dos elementos de fator determinante para efetivar a qualidade de ensino na política linguística para com a Educação dos e para os Surdos. Dentre essas percepções, evidenciam-se aquelas que mais se destacaram nas narrativas das entrevistadas:

Sendo que a escola bilíngue seja o ideal deve ofertar sempre o currículo bilíngue que é de promover duas línguas, mais espaço de um currículo com abordagem cultural, promovendo mais espaço linguístico, e igualdade sendo que o uso da Libras como L1 e português na modalidade escrita a ser usada as duas simultaneamente não tem deste de ser maior que o outro e sim trabalhado igual. (*Amy – Inst. B*).

A política linguística deve em primeira instância garantir os direitos linguísticos dos surdos, além de assegurar o uso da Libras em todo o espaço escolar deve também respeitar a cultura, identidade e história dos surdos dentre eles os movimentos e comunidade surda. (*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

Os dados apresentados nas narrativas acima, os participantes demonstram com a crença de que a proposta bilíngue pode ser um caminho mais apropriado para a Educação dos e para os Surdos, presumem que este caminho possibilita aos Surdos o desenvolvimento da língua e ampliar o seu conhecimento e facilitar a aquisição da segunda língua: o português.

No entanto, para que isso ocorra, as práticas pedagógicas devem ser revistas de forma a valorizar a cultura dos estudantes Surdos. Para tanto, o planejamento é essencial, já que é nesse momento, que o professor elabora suas aulas e os procedimentos metodológicos que vai seguir. Nesse momento é preciso incluir o estudante Surdo em seu planejamento, a fim de que

se consiga trabalhar com os mesmos, atentando-se as suas necessidades pedagógicas. A escola precisa ser o lugar onde o estudante desperte seus interesses intelectuais para compartilhar com a sociedade. Também, há que ser o espaço para as reflexões críticas. Não representando, portanto, um lugar onde são apenas transmitidas ideologias que são verdades absolutas.

Além do elemento da cultura no currículo de ensino aos Surdos, a avaliação escolar é umas das partes integrante da política educacional e linguística que tem por objetivo desenvolver as capacidades intelectual, social e moral dos estudantes. Para que isso aconteça faz-se necessário uma ação pedagógica, voltada para a autonomia e independência do estudante. Para cumprir as exigências do processo de ensino, “a avaliação precisa cumprir a função de diagnosticar, cujo objetivo é identificar as dificuldades e avanços do educando ao longo dos processos de ensino e aprendizagem (início, durante e no final)”. (LIBÂNEO, 1994 p.197)

No entanto, a avaliação aplicada aos estudantes Surdos precisa constituir os instrumentos com condições necessárias para que os mesmos desenvolvam suas capacidades cognitivas, considerando a particularidade linguística/cultural dos Surdos, Libras como primeira língua e português como segunda língua, o que exige que a política desenvolva estratégias de ensino e avaliação diferenciadas como reforça as participantes nas entrevistas recortados abaixo.

[...] utilizar-se de tradutor nos textos em vídeos, avaliação em Libras independente das disciplinas possibilitando a independência dos alunos nas questões a responder que amplie a modalidade visual na formação dos Surdos e ouvintes. (*Amy – Inst. B*)

Apesar do INES ser uma referência, mas não se viu na prática a avaliação satisfatória, pois teve uma certa vez que os concursos e os processos seletivos de ingresso em curso de graduação era bem superficial o conhecimento e acessibilidade da prova era requerida a presença de intérprete de Libras promovidos pelo INES, que só estava entrando ouvinte, então a FENEIS entrou com recurso solicitando que a prova exigisse mais o conhecimento em Libras, vídeos em Libras. (*Hellen Keller – Inst. C*)

Destaco o relato abaixo (grifado) de uns dos participantes, Jonas, acerca da avaliação em Libras não serem adotados nas escolas bilíngues que desprestigia a proposta da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

Cito o caso que ocorreu sobre o ENEM que foi um grande desafio para a política que implementasse os seus moldes de ensino bilíngue, como também, o tema adotado na redação deste ano impactou a discussão em rede nacional que impulsionou a muitos a assimilar os modelos bilíngues que foi feito pelo ENEM, através da videoprova em Libras – **a avaliação realizada**

em Libras isso não é exercida em escolas bilíngues, portanto a prática ainda se encontra em falha. (Jonas – Inst. D. Grifos da pesquisadora)

Além de a avaliação ser garantida em Libras como se determina a política educacional e linguística, a mesma precisa ser adotada nas ações pedagógicas e estruturais, tais como, a elaboração de materiais, atividades, dentre outros em todo o nível de ensino, Educação Básica ao Ensino Superior.

Da minha parte entende-se que a Educação dos Surdos se dá no ensino com uma metodologia, tendo a Libras como a primeira língua e português como segunda língua, em modalidade escrita, a ser utilizando também em materiais, recursos e currículos e não similares a dos ouvintes. (Anne Sullivan – Inst. B)

[...] como determina a lei sobre educação dos surdos, além de ofertar escolas de ensino bilíngue, o mesmo, também, determina a implementar todas elas as a Libras como primeira língua e português como segunda língua nas ações pedagógicas, mas na realidade ainda falta, sendo que para alguns há criação e implementação e outros não são aplicados como, por exemplo, há alguns que contratam/disponibilizam intérprete de Libras sem formação satisfatória que é uns dos problemas que se ver nas escolas. (Marlle Matlin – Inst. E)

Para isso, sob o ponto de vista do participante Emmanuelle Laborit – Inst. D, relata que, tanto os gestores, quanto os professores precisam refletir sobre as ações pedagógicas que interliguem as políticas educacionais e linguísticas adotando as práticas de um ensino bilíngue/Pedagogia Surda na formação dos Surdos e ouvintes, como também, nos instrumentos de avaliação que estão sendo utilizados no processo de escolarização dos Surdos, se carece reformulá-los, pois, o planejamento é flexível e o ensino e a aprendizagem são contínuos aos sujeitos as mudanças, logo se requer considerar a importância de reorganizar constantemente as políticas públicas, quando necessário que efetive a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos.

8.2.5 Instituição e a sua atribuição: sua regulamentação incorporada à prática sob a prisma do discurso

A política pública da Educação dos Surdos, no contexto de elaboração de documentos e legislação, em órgãos e entidades governantes, a Instituição IES e a Instituição de e para os Surdos, sempre estiveram articulando-se com as proposições da política com programas/projetos a serem instituídos, encaminhados e contemplados pelos governantes na elaboração da legislação. O IES e principalmente a Instituição de Surdos por muitos anos sempre esteve cercado, vigiando as formulações da política antecipando seus passos com

movimentos Surdos para efetivar a Educação dos e para os Surdos em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Brito et. al, (2003, p.56) cita que:

[...] nos anos que se seguiram, as Instituições de Surdos representantes foi importante para impulsionar o Movimento Surdo às discussões que aconteciam no Senado e Câmara dos Deputados, sobre a Libras, para que não se perdesse o foco das reivindicações que se acreditava serem necessárias para os surdos. Foram promovidas diversas ações no sentido de pressionar o legislativo para a importância da Lei, e isso se deu por meio de abaixo assinados, manifestações no Congresso Nacional e por momentos de reivindicação corpo a corpo com os parlamentares.

Mediante a afirmação da autora, no que concerne a importância e o papel das Instituições de Surdos, em frente a política de Educação dos Surdos e seu poder transformador que impulsionou a Educação dos Surdos com as determinações da comunidade Surda.

No entanto, foi contestada aos participantes, no que concerne a sua percepção nas atribuições da instituição diante da política educacional e linguística e a sua contribuição com a Educação dos e para os Surdos. Os participantes responderam da seguinte forma:

[...] a instituição no caso a FENEIS em de assegurar e garantir a inserção dos surdos na sociedade a fim de desenvolver, buscar, estudar sem limitação ou obstáculos pré-existentes promovendo os direitos de democracia a todos os surdos dentre eles os direitos humanos independentes de suas crenças, gêneros, raças e religião de forma positiva que, as vezes, se encontram impedidos pela sociedade e governantes pelo desconhecimento acerca do assunto. (*Jonas – Inst. D*)

[...] é uma instituição que tem por finalidade de promover a inclusão de todas as pessoas na sociedade sem deixar de firmar a sua posição de assegurar o uso da Libras às pessoas surdas e suas especificidades, tais como a cultura, identidade, dentro outras, sem deixar de ter o papel importante nos movimentos da política pública relacionada aos surdos desde a política linguística, educacional e social garantindo os seus direitos linguísticos. (*Marlee Matlin – Inst. E*)

Ainda não consigo apontar qual é o papel do WFD, pois ainda se apresenta como uma peneira, ainda não definiu a sua separação de ações e estruturas mediado em educação e linguística, sem alguma determinação da instituição a estes movimentos, pois observo que o WFD assume o papel de apresentar e incentivar a importância de que todos devem saber a LS e não a sua formação. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

As respostas demonstram uma diversidade de entendimento e observação, sendo que alguns relatam de forma geral e outros de forma específica há ainda aqueles participantes que não souberam determinar certamente o papel da instituição, no que concerne ao trabalho e a relação da instituição com a política pública de Educação dos Surdos.

Uns dos participantes, Sarah, mediante a sua vivência e o contato cotidiano dos e com a IES, narra que o envolvimento da instituição com a política educacional e linguística para com a Educação dos e para os Surdos se apresenta como insuficiente.

Não percebi nenhuma mudança nesse aspecto nem nos documentos institucionais e nem nas ações de formação de professores. A UFU, até o presente momento ainda não tem nenhum curso de graduação que forme e qualifique profissionais tão necessários para o surdo. Não há mudanças nem ações de formação de profissionais (surdo e ouvinte) para o ensino de Libras e muito menos para o ensino de português como segunda língua para a escolarização das pessoas surdas nem nos documentos institucionais da UFU nem nas ações de formação. *(Sarah – Inst. A)*

Já a participante Hellen Keller, afirma que a IES onde atua, o DESU/INES, conseqüentemente, se assimila na política do INES, por serem de mesmos órgãos, devem ter uma gestão mais participativa nas ações pedagógicas e estruturais que efetivem a política educacional e linguística, pois não percebe grandes mudanças da instituição sobre a política da Educação dos e para os Surdos.

O INES recebe financiamento do governo e gasta muito dinheiro com os projetos, para ter pouco resultado, eu como chefe da Divisão de Pesquisa sempre encaminho relatório ao governo prestando conta dos projetos do INES, esses relatórios constam a quantidade de participantes inscritos, de materiais recebidos, o resultado de cada projeto, os fatores positivos, os impactos causados pelos projetos, mas os resultados obtidos no próprio INES, eu não posso incluir, de que forma? Eu como chefe da Divisão não posso obrigar-los a fazerem projetos de extensão, de pesquisa, etc... Somente a gestão, a gestão precisa exigir junto a coordenação do curso de Pedagogia, incluindo no regimento: a política linguística e a política educacional, mas a maioria dos professores, amparados pela orientação do sindicato, no qual o professor é obrigado a cumprir apenas 12h lecionando em sala de aula, eles utilizam essas orientações como desculpa para não realizarem outros projetos, como por exemplo cursos de extensão. E o governo não consegue vê, somente a gestão tem conhecimento do que acontece realmente referente a atuação dos professores. A política no INES é complicada. *(Hellen Keller – Instituição C)*

Diante desse discurso, nos instiga a perceber que a participante se apresenta insatisfeita e impotência da IES diante da política de Educação dos Surdos, pois se encontram atadas com a hierarquização da instituição sobre a mesma, que é um caso recorrente em vários lugares que tem conflitos internos com os gestores pelo fato de que muitos deles desconhecem as especificidades dos Surdos, conforme diz Giordani (2010, p.105):

A política de formação de gestores com relação à política da educação inclusiva, promovida pelo MEC, tem desconsiderado o que diz o movimento surdo e os educadores-pesquisadores. Sim, há reuniões convocatórias de

representantes das universidades para discutir a implementação da política na educação de surdos, mas efetivamente as ações e as políticas de financiamento não dão conta dos investimentos para atender a todos **a ter uma educação de qualidade na ESCOLA DE TODOS** (Grifo da pesquisadora).

Quando se atenta as atribuições da Instituição de Surdos, inacreditavelmente os participantes apresentam insatisfação do seu trabalho com a política da Educação dos Surdos que se encontram, ora em outro foco, ora em outra objetividade, conforme se identifica nos relatos das participantes Hellen Keller e Valerie Sutton:

O problema está nas instituições que tem o seu papel/sua função de ser referencia, mas na pratica e sua ação é contraria a perspectiva para os quais foi designado. O problema não está no ouvinte e nem surdos, sim a ação ser contraria da função que foi proposta, com isso, o sistema não funciona. E a política linguística e educacional não avança. Porque há conceito, há prática e o problema está na ação que é contraria, pois todos os documentos tem essas práticas a serem usadas, mas como, você diz: a gestão adota em qual método/visão. (*Hellen Keller – Inst. C*)

O WFD somente contribui com orientação mediante a experiência e conhecimento da realidade de outros países e quando a criação de documento próprio pela WFD isso é difícil de ser feito. UNESCO passa ao WFD que nos reencaminha para elaborar uma nota técnica, pois são países de mundos com situação distinta, portanto WFD pouco se faz as mudanças. Quando se tange as mudanças WFD não possui a função de ação ele é mais voltado ao papel de fomentar a discussão e indícios necessários, mediante a relatório final coletado de 4 em 4 anos se configurando em documento para determinar a ação dos determinados países. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Mesmo após os seus relatos nesta entrevista, ter se realizado com os participantes em sua primeira sondagem, na tentativa de esclarecimentos sobre quais as condições legais que subsidiam as ações em suas respectivas instituições sobre a política educacional e linguística na Educação dos Surdos, foram reforçados acerca deste questionamento de insatisfação dos participantes. A resposta dos participantes na entrevista foi consistente, ou seja, falta o direcionamento da instituição para efetivar a política educacional e linguística em órgãos e entidades governantes, no que tange ao ensino por falta de dados concretos nos relatórios emitidos pelas entidades e impedimento os mesmos em efetivar o acompanhamento dos trâmites das estruturas que ocorrem constantemente no sistema da Educação.

Diante deste fato emblemático, citado pelos participantes insatisfeitos que detectaram alguns retrocessos das políticas em algumas determinadas áreas, um dos participantes propôs as mudanças que acreditam que faltam as instituições de ter um prestígio e papel maior nas políticas públicas com um poder de ação transformador. As participantes Hellen Keller e

Emmanuelle Laborit, por sua vez, acreditam que a instituição precisa implantar em sua Instituição.

Não é fundamental ter um diretor surdo para promover e assegurar a política educacional e linguística, e, sim uma pessoa com formação e conhecimento na área da educação do surdo, tendo um pensamento voltado ao surdo no que diz respeito ao ensino L1 e L2 e ao “sistema surdo”, pois ser diretor não é só ficar na direção, é preciso saber conduzir e identificar os profissionais competentes e com formação, por exemplo, você leciona a disciplina L1 e L2, pode muito bem se tornar coordenadora e ser responsável nessa área. (*Hellen Keller – Inst. C*)

Acredito que o MEC e a SECADI poderia, sim, propiciar as mudanças na Educação dos Surdos, mas se encontra em embate pela secretaria que não tem conhecimento e percepção do que é preciso fomentar a política dos surdos, pois são constantemente trocados as secretarias e suas diretorias, indicados o que impulsiona a começar do zero as ações a se trabalhar com a educação dos surdos acabam demandando a FENEIS a sempre acompanhar e apresentar programas e documentos a secretaria para situá-los as demandas dos surdos. (*Emmanuelle Laborit – Inst. D*)

Hellen Keller, respondeu de forma muito complexa acerca do Sistema Surdo, tendo sido necessário intervir na entrevista, para se certificar sobre a sua resposta no que se refere ao Sistema Surdo, sendo que a mesma explicita que é:

- um projeto voltado para o próprio surdo, por exemplo: não adianta as criança com a idade avançada se matricular no 1ºano, sem antes ter no mínimo cerca de 1 ano aprendendo libras para adquirir a aquisição e comunicação, comportamento, respeito entre outros...
- na área de letramento, contar com professores habilitados em Libras para que os alunos possam apropriar da língua, trabalhando junto com a família através de cursos oferecidos aos pais, no período em que seus filhos estão na aula, para que em casa eles possam ter uma boa comunicação e, conseqüentemente, estimulando a leitura e a escrita sempre em parceria com a escola, até que esse surdo adquira sua independência e autonomia.
- no ensino superior é da mesma forma, ou seja, um ano antes de ingressar é necessário estudar para ter conhecimento sobre conceitos, filosofia, antropologia, visita a museus. Só depois dessa preparação ele estará preparado a ingressar na faculdade, mas na realidade muitos estão entrando sem ter esses conhecimentos citados acima e reclamam da dificuldade.
- oferecer provas em vídeo, utilizando vários recursos visuais através da tecnologia.
- formação voltada a pedagogia escolar, como por exemplo; a posição das cadeiras na sala em meio círculo, facilitando o contato visual entre o aluno surdo e o professor, respeito as identidades diferentes da sua, conhecimento sobre o conceito entre a inclusão e a educação especial e AEE no sistema de ensino.
- a direção seja surdo ou ouvinte deve tem a sua gestão como um modelo de referência de ensino bilíngue para todas instituições. (*Hellen Keller – Inst. C*)

No discurso da participante, entende-se que o Sistema Surdo e suas propostas proporcionará uma educação mais efetiva na Educação dos Surdos, sem apresentar algum impedimento de promover o desenvolvimento dos Surdos em uma Educação com uma perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, atentando-se todas as suas necessidades e particularidades linguísticas/culturais, como também, a formação dos profissionais bilíngues.

Ressalta-se que os mesmos participantes que relataram a insatisfação e poucas mudanças que a instituição possui, ainda, indicia em seus relatos a importância e o seu destaque de participação e presença essencial na política da Educação dos Surdos, pois as mesmas possibilitam induzir a uma nova discussão, no que concerne a política educacional e linguística para com a Educação dos e para os Surdos, oferecendo em seus relatórios as reivindicações e explicitações de alguns determinados documentos que instigaram o norte de referência a demais legislações elaboradas como foram narrados na entrevista recortados abaixo:

A mudança sem dúvida foi realizada pela FENEIS com a criação da Lei 10436, pois esta Lei trouxe mudança na concepção do ouvinte em relação ao surdo, ou seja, através da lei, o ouvinte pode compreender melhor o universo do surdo, no que diz respeito, aos direitos linguísticos do surdo, questão da acessibilidade em diversos setores, como por exemplo, na área da Educação, inserção no mercado de trabalho, transporte, entre outros. (*Hellen Keller – Inst. C*)

A criação de um GT sobre o ensino de Libras no Brasil em 1999 pela Feneis que regulamentou o documento “A Educação que nós Surdos queremos” apesar de que em certas partes falta mais esclarecimentos e detalhamento, mas foi fundamental dar o primeiro passo na qual proporcionou a inserção dos professores surdos em instituições como profissional que foi o dissabor nas transformações da Educação dos Surdos. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

A mudança que a instituição promoveu nos movimentos foi a partir da proposta de 1999. A Educação que nós surdos queremos na qual eu estive presente neste grupo de reunião. Cito também as outras mudanças dentre eles é a Lei de Libras 10436 (reconhecimento de língua sobre Libras) que foi realizado pelo movimento da Feneis. Outra mudança foi o Decreto 5626 (ampliou formação) na qual a instituição esteve presente e envolvida na discussão junto com os representantes surdos e ouvintes e outro principal foi em parceria que a FENEIS realizou junto com a UFSC em criar o curso inédito de formação – Curso de Letras Libras (Licenciatura) (formação aos surdos de nível superior) que teve aval da Feneis para proceder o processo. E por fim a LBI (acesso a informação e conhecimento) na qual estive presente representando a Feneis e me envolvi na organização e elaboração do documento da LBI. A ex-diretora de políticas educacionais Patrícia promoveu a primeira marca histórica de movimento sobre a educação dos surdos – o Bilinguismo que despertou discussão entre os ministros, senadores, deputados e outros. Enfim observo que realizamos muitas mudanças e conquistamos vários espaços e, por um lado, ainda estamos

buscando mais mudanças entre eles, algumas pautas que devem ser complementadas nos documentos aprovados e aplicados, como também, ampliar mais mudanças na área do âmbito social, da saúde e outros que ainda se encontra em carência e obstáculo a comunidade Surda, como também, em fortalecer mais movimentos, discussão e ações entre a comunidade surda acerca da temática sobre a formação dos surdos e ouvintes, como também, a formação e perfil de tradutor e intérprete de Libras. (*Jonas – Inst. D*)

Mesmo com o longo período de proibição do uso da Libras em território brasileiro aos Surdos, ela manteve-se em uso e em constante transformação, como acontece com todas as línguas vivas. A sua proibição não a extinguiu, pois por muito tempo o Surdo teve que, clandestinamente, ensinar e aprender com seus pares linguísticos a língua de sinais (PEIXOTO, 2006; RAMOS, 2007). Essa relação entre os pares e a organização em comunidades Surdas proporcionou a articulação do Surdo de modo mais político e aguerrido para a luta pela valorização da Libras como língua.

Enfim, conclui-se na entrevista, faça-se com as palavras da participante Helen Keller – Inst. C sobre a importância da Educação dos Surdos, tem por suporte de uma instituição que andem juntos para proceder nos movimentos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, no que tange a formação dos Surdos e ouvintes, especificamente no ensino de/em Libras e português como segunda língua sendo vista como fundamental pela participante Hellen Keller a luta da FENEIS na Educação dos Surdos.

A FENEIS é a principal representante na luta em prol do surdo, por exemplo, no Rio Grande do Sul houve uma manifestação em 2010 ou 2009, em prol da educação bilíngue do surdo e a FENEIS também participou, há também a lei 10436 e decreto 5626 referentes a LIBRAS, enfim, a FENEIS sempre esteve a frente desses movimentos, teve concurso no INES, onde só estava entrando ouvinte, então a FENEIS entrou com recurso solicitando que a prova exigisse mais o conhecimento em LIBRAS, que até então era bem superficial, outro exemplo foi o ENEM, a FENEIS também entrou na justiça para exigir que a prova respeitasse os direitos linguísticos do surdo, através de uma prova em vídeo/ LIBRAS não adianta dizer que esta tornando acessível apenas oferecendo uma prova em Português, assim como a do ouvinte, tem a diferença linguística que precisa ser respeitada, essa prova precisa estar bem clara, no que diz respeito aos conceitos, explicações, informações, utilizando recursos visuais. Enfim, a FENEIS tem um papel importantíssimo na luta dos direitos do Surdo. (*Hellen Keller – Inst. C*)

Pelo que observamos nos discursos, conclui-se que o empenho do Movimento Surdo estimulou a organização de políticas públicas, que buscaram viabilizar ao Surdo a livre utilização da sua língua, inclusive, como meio de instrução escolar. Portanto, as responsabilidades aderidas pelas instituições e seus colaboradores, é de extrema importância, todavia, não podemos deixar de destacar o papel fundamental em se ter um representante

Surdo para exercer tal função junto com as Secretarias, os Ministérios para discorrer e defender as demandas para a política da Educação dos Surdos, pois ainda se está pairando-se em nuvens escuras sobre a posição da Diretoria de Políticas de educação Especial (Depee/Secadi) na política de Educação dos Surdos, ressaltado, também, pela participante Valerie Sutton:

Também é importante enfatizar que o MEC ainda não apresenta a sua posição clara sobre a educação, até agora não sabemos o que, de fato o MEC quer, se é inclusão o que quer no PNE, o que quer que até agora não está claro para mim. O que acabamos fazendo está sempre vigiando e policiando a sua política. Vejo que é preciso ter um representante Surdo na discussão dos documentos. Oficialmente até agora todos são convocados como membro voluntario, ou participantes como colaborador, regulamentado em portarias e afins. Como por exemplo, nosso grupo de comissão criada em 2014 para a elaboração do PNE, na qual apresentamos a nossa contribuição e complementação, mas não tivemos retorno do andamento após disso, dentro do documento cita-se a presença de um Surdo representante para acompanhar e fiscalizar como está ocorrendo a política adotada em todo o Brasil. Isso nós não temos. Penso que é importante que tenhamos um representante para tal função. (*Valerie Sutton – Inst. F*)

Enfim, diante das percepções dos participantes, observa-se que algumas mudanças educacionais são necessárias, para que os Surdos, possam ser reconhecidos tanto no ambiente escolar, quanto na sociedade em geral e tenham a oportunidade de desenvolver-se integralmente. É fundamental que a IES, a escola e a própria sociedade mudem sua concepção de ensino aos Surdos e passem a atentar para as suas particularidades linguísticas/culturais. Também é importante que as Instituições de ensino cumpram as suas funções em frente as políticas de Educação dos e para os Surdos, comprometendo-se com a formação dos Surdos e ouvintes.

Além destes, ressaltamos que à medida que todas as instituições forem sendo envolvidas na reflexão e discussão na política educacional e linguística, sobre a Educação dos e para os Surdos e sobre objetivos a serem alcançados, por meio da formação, ação pedagógica e estrutura, a sua educação passe a ser sentida como ela pode e precisa ser conduzida em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda, na qual, segundo Quadros e Campello (2010), poder-se-á fortalecer os caminhos iniciados para se estabeleceu

[...] uma política linguística que reconhece a língua de sinais dos surdos brasileiros no contexto atual, em que o plurilinguismo está na pasta das organizações internacionais; o fato de contarmos com uma política nacional de educação que reconhece os surdos como bilíngues, garantindo-lhes o direito de acesso à educação bilíngue; e o fato de os surdos estarem presentes nas mesas em que são discutidas as formas que a educação passa a ter

indicam que as negociações estão estabelecidas. Não há mais como negar esse caminho (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 34).

De modo otimista, as autoras entendem que as políticas públicas, em especial as políticas linguísticas, demonstram ter conquistado um passo para construir a pluralidade linguística no país, com os Surdos como protagonistas na elaboração das propostas políticas.

No entanto, a partir deste contexto, identificamos que é preciso avançar com a política pública de Educação para rever suas propostas, suas concepções e suas ações afirmativas. Isto não pode ser uma imposição, mas o resultado da transformação para com a Educação dos Surdos, a fim de promover a construção do caminhar da escola para a sua inclusão, colocando o estudante como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares. Há que se manter vigilante, pois o fato de haver algumas conquistas no campo das políticas afirmativas estas estão sempre em processo de ataque por aqueles grupos privilegiados que não estão propensos a ter profissionais para os questionar, portanto, não querem manter as conquistas ocorridas, frutos de concessões momentâneas, apesar de a natureza das políticas afirmativas terem tempo definido, poderão ser abortadas antes de seus objetivos e compromissos serem atingidos.

No entanto, direcionamos na Seção a seguir, com questões que generalizam impasses na Educação dos e para os Surdos, como vimos nas análises documentais e empíricas, que nos demandam discutir as configurações que a sua educação precisa, para efetivar a promoção da Política Educacional e Política Linguística que melhor é apresentada a próxima seção.

9. SEÇÃO VII

PONTOS DE NEGOCIAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E LINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO DOS E PARA OS SURDOS

Em uma arena em que os discursos dicotômicos insistem em opor Libras versus língua portuguesa, surdos versus ouvintes, é necessário que se abra um espaço de negociação que possibilite a construção dos “entre - lugares” (Quadros e Campello, 2010, p.31)

Pois entende-se que “[...] se a língua minoritária não é permitida nas escolas, **impondo o seu uso numa perspectiva monolíngue**, isso reduz a autoestima e o potencial desempenho daqueles que a usam. Desencoraja os membros da minoria de entrarem no ensino profissional onde serviriam de modelo para as crianças que tende a perpetuar a língua, a cultura e identidade minoritárias” (Lane, 1999, p.106. Grifo nosso)

No decorrer deste estudo, observamos que a Educação dos e para os Surdos ainda se encontra revestida de alguns trabalhos pensados tendo como referência uma perspectiva de ensino tradicional, em que se prevalece o ensino monolíngue, não inerente aos fundamentos que substanciam, as suas estruturas e ações pedagógicas, sob a ótica de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, no que tange às demandas para a formação dos profissionais da educação, Surdos e ouvintes, a partir da implementação da Política Educacional e Linguística em todo o seu contexto e espaço relacionados à educação de e para Surdos.

Esta Seção, é destinada, como um espaço de discussão e proposição tendo como ponto de partida as ponderações apresentadas na Seção anterior, as análises documentais e empíricas, a partir dos seus dados e discursos partimos para estruturar, um ponto de vista, emergido dos embates apresentados acerca da Educação dos e para os Surdos e seus contextos na política pública.

A partir destes, elaboraremos as sínteses para apresentar novas propostas e reflexões que instiguem a construção da Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, tendo como norte, **a negociação** categoria que, a nossos ver, pode contribuir com elementos que fundamentem no e a partir do equilíbrio entre as questões existentes nas legislações governamentais com as estruturas e ações pedagógicas das instituições públicas de ensino.

Reforça-se o entendimento de que, por muito tempo, os programas desenvolvidos na Educação dos e para os Surdos seguiram o mesmo percurso decorrentes dos métodos adotados

para as crianças ouvintes, cujos os resultados foram o baixo rendimento e a evasão escolar, pois, a princípio, não tiveram em seu grupo de discussão/elaboração dos programas de Educação dos e para os Surdos, a presença de representantes Surdos como foi destacado pelos participantes da entrevista. A discussão e os entraves existentes acerca da política de Educação dos Surdos é indicativo concreto desse fato. Por conseguinte, faz-se necessário, a busca por um certo olhar-se no espelho e observar como acontecem os movimentos de subjetivação nos quais nos aprisionam, buscar encontrar neste processo algumas frestas capazes de impulsionar a tomada de ATITUDE. Quais são os motores e combustíveis que movem essa maquinaria?

Nesta perspectiva, a contra conduta nos permite direcionar nossos olhares para um lugar técnico e ético, possível ao alcance do saber para as pessoas Surdas. Focados na contra conduta entendida como possibilidade, potência para, justamente por se definir como:

[...] movimentos específicos que são resistências, insubmissões, algo que poderíamos chamar de revoltas específicas de conduta [...]. São movimentos que têm como objetivo outra conduta, insisto: é querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação (FOUCAULT, 2008, p. 257).

Portanto, é fundamental que se oportunize a esta Tese a possibilidade de ser um ponto de partida no estabelecimento da negociação, a partir do discurso documental e empírico dos participantes com o entredito da legislação e as estratégias, estruturas e ações pedagógicas que propiciem o ensino de qualidade, que a comunidade Surda reivindica e discute para seus membros, como foi visto na análise empírica, relatada a partir do que vivenciam, sendo os movimentos de contra conduta uma realidade muito próxima deste grupo de pessoas. Em suma, as pessoas Surdas querem ser conduzidos de outras formas. Existem outros caminhos, organização das palavras, formações teórico metodológicas que podem ser experimentadas, desde que haja o desejo de ousar e acreditar que é possível fazer de outra forma. Este é o desafio desta Seção!

9.1 Política Educacional e Linguística na Educação de e para Surdos: pontos a se negociar

Atualmente, nos deparamos com uma proposição da política pública na Educação dos Surdos embasada numa concepção dos ouvintista, determinados/definida pelos Governantes e demais envolvidos, dizimando o uso linguístico e cultural peculiar das pessoas Surdas, fatores que acabam interferindo diretamente nas condições de seu ensino, o mesmo é observado pelo

Bourdieu (2007, p.47), que nos chama atenção para o fato de que, as diversas culturas estão separadas por uma cultura dominante, a capitalista. Não que seja por uma ideologia capitalista, mas, porque a nossa sociedade se estabelece sob a égide das relações de poder, que estão para além da visão marxista sobre o capital, calcadas na própria constituição social de representação política, com as demarcações sociais da normatização e normalização, o mesmo é dito por Foucault (2010) que foi apresentado no decorrer deste estudo.

Assim, os Surdos são denominados de “portadores de necessidades especiais”, dependendo do contexto, para poderem ser classificáveis, marginalizados e excluídos do sistema. Neste contexto, as práticas linguísticas, culturais e educacionais, específicas da surdez, não são validadas perante a maioria, que é ouvinte, pois são consideradas como uma anticultura, sendo que, na realidade, precisariam ser consideradas como culturas no plural, reforçando e renovando o círculo vicioso da exclusão/segregação.

Estas práticas, por muito tempo, têm sido mantidas na Educação dos Surdos, com implicações em várias esferas culturais, políticas, educacionais em que estes sujeitos estão inseridos, principalmente, sob a égide da normalização impregnada nos discursos dos ouvintes, que tem por si, na maioria dos casos, uma referência de que os estudantes Surdos necessitam ser incluídos numa escola junto com os ouvintes, acreditando que desta forma se está promovendo aos mesmos a possibilidade de terem acesso ao mesmo ensino, conteúdo e conhecimento presente no currículo escolar, porém esta alusão defendida pelos Governantes e demais profissionais, não se atentam para a dissolução do reconhecimento das especificidades inerentes aos estudantes Surdos, que apresentam diferenças específicas, anulando suas demandas peculiares. Tal alusão se faz impondo-se uma ideia simplificadora de que apenas a capacitação proposta aos profissionais na formação inicial, por si só, dê conta destas demandas por aprendizagens e destes desafios em todos os locais deste país.

Tal pensamento baseia-se na ideia de “colonialismo”, sob a ótica das relações de poder, desiguais, que se estabelecem entre dois ou mais grupos em que “um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (MERY, 1991 *apud* WRIGLEY, 1996, p. 72).

Com a pretensão de obter tal consentimento, outorgando medidas paliativas que não atendem à comunidade Surda, tal anuência impossibilita, em parte, a livre expressão da cultura Surda, que está inserida em um agir comunicativo particular, cujo enfoque se torna eminentemente linguístico. Neste sentido, olhamos para os discursos, entendendo também,

que estes atravessam tempos e espaços e são produtores de práticas, ao mesmo tempo em que são produzidos por elas.

Para Foucault (2013, p. 60), os discursos são entendidos como práticas que “formam sistematicamente os objetos de que falam”. O autor também entende que “os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 2013, p. 60). Nesse sentido, procuramos problematizar os discursos que produzem e colocam em funcionamento a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos no cenário educacional brasileiro na atualidade, descrevendo alguns sentidos e práticas que resultam deles, entrelaçando os dois campos em uma mesma situação, a ser implementada em espaço de escola em comum, não em tempos e momentos diferentes, entre os dois campos da política, a saber, educacional e linguística.

No entanto, há que se discutir sobre as relações entre o campo da inclusão escolar, das políticas públicas de educação e da chamada educação inclusiva e educação bilíngue, pois as mesmas aproximaram-nos de conceitos muito específicos, tais como, a “inclusão escolar”, “educação/ensino bilíngue”, “deficiência x diferença”, “pessoas Surdas”, dentre outros. Ressalta-se que o tratamento dado aos referidos temas nas realidades são constantemente reinterpretados na prática educacional, observado tanto nos documentos, quanto nas entrevistas, propiciou a extensão do olhar para além do caminho inicialmente traçado, procurando por uma meta-compreensão, capaz de acolher as diferentes compreensões encontradas no campo empírico a respeito das concepções e das ações tomadas nestas realidades através dos movimentos e articulação.

Para Camatti e Lunardi-Lazzarin (2012, p. 390), “trata-se de procurar as formas pelas quais a comunidade surda investe na escola de surdos, no sentido de garantir a continuidade e a força da própria comunidade”. Isso significa a necessidade permanente de articulação entre a escola de Surdos e os movimentos Surdos a fim de garantir o lugar do sentimento comunitário de lutas e resistências.

Para isso, precisamos procurar articular a negociação com a política pública, reconhecendo que esta se encontra permeada por relações de poder, para conseguir os direitos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, que atenta para as particularidades e especificidades linguísticas e culturais desses estudantes, pois acredita-se que as formas de narrar os Surdos, com marcas de resistência e negociação funda-se nas

relações de poder representada pelos ouvintes que centralizam-se nas práticas de normalização.

Neste momento, lançamos mão, nesta negociação do mesmo colocado por Hofling (2001, p. 27), de que “em termos de políticas públicas, é preciso dar visibilidade às diferentes soluções e padrões adotados para ações públicas de intervenção, tarefa esta, da sociedade em ação”. O desenvolvimento de políticas paralelas locais, convergentes e/ou alternativas à política central proposta é tarefa social imprescindível para o avanço da democracia, numa aceção de que a conquista deste *status* democrático demanda embates e resistências, incorporação e refutação de políticas, mas, jamais, a simplificadora postura de “desresponsabilização” de alguns dos agentes da política em relação ao processo a ser constituído. Esta postura equivocada sobre participação política e crítica social favorece a continuidade de políticas autoritárias nas quais as ações de um Governo são sempre vistas como “doação” e das quais a sociedade é apenas um expectador.

Antes de tudo é necessário saber argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem, reconheçam, valorizem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do país. Este aspecto merece aprofundamentos e estudos a fim de contribuir com este intento. Para tanto, muitos aspectos precisam convergir, como explicitam Góes e Barbeti (2009, p.128):

São várias as demandas postas para a escola que pretende incluir alunos surdos e fazê-lo com base numa abordagem bilíngue. A implantação de programas com esse propósito não é simples, exigindo cuidados especiais na organização curricular e no projeto pedagógico, que devem ser consistentes com o direito do aluno a uma aprendizagem escolar que respeite sua singularidade linguística e cultural. Esse desafio torna-se mais complexo quando se trata de articular a educação bilíngue e a inclusão escolar, o que merece análises e discussões quanto à viabilidade e às condições necessárias para a formação bilíngue da criança surda no âmbito da escola regular.

Esses são os desafios visualizados nesta pesquisa, o de compreender os movimentos ligados ao incluir os estudantes Surdos em escolas com uma abordagem de ensino bilíngue em seus programas, organização curricular e projeto político pedagógico, atentando a sua singularidade linguística e cultural. Porém, destaca-se que tudo são desafios não apenas da escola, mas, da Educação dos Surdos materializada nas diferentes instituições do país, inclusive aquelas presentes nos textos das Políticas Educacionais e Linguísticas em legislações vigentes.

Retomando a concepção da política pública defendida nesta tese, as políticas centrais constituem-se em oportunidades de construção de políticas locais, que se debruçam sobre os princípios e as propostas colocados pelo programa global e, a partir destes elementos, desdobradas as suas ações, conforme as necessidades e possibilidades locais. Considerando as bases epistemológicas desta concepção, evidencia-se que a negociação acerca da política pública na Educação dos e para os Surdos, na Inclusão idealizada, com ensino bilíngue/Pedagogia Surda, somente se configura com interlocutores ativos em suas formas de resistências. Isto pois, segundo Lopes (2007, p.11),

[...] resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha das mesmas lutas. A negociação de significados o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência.

Para tanto, é essencial que a negociação seja partilhada em um território linguístico Bilíngue, no caso deste estudo – Libras/Língua Portuguesa, assim, tanto os Surdos quanto os ouvintes, poderão estabelecer um diálogo pacífico, a fim de que o desenvolvimento das pessoas Surdas socialmente, culturalmente e pedagogicamente seja alcançado. Entretanto, tal conquista somente acontecerá quando houver esta partilha efetiva, na qual sejam estabelecidas as devidas contratualizações em territórios de uso linguísticos bilíngue. No entanto, o território linguístico bilíngue, ainda se encontra em construção na política da Educação de e para Surdos, que foram transcorridas em vários momentos e transformações sublinhadas desde os tempos da Democratização da Educação Brasileira, originados pela Constituição Federal 1988, até os dos dias atuais que melhor será descrita a seguir.

9.2 Processo de construção da Política da Educação de e para Surdos

Antes de partir para as propostas onde se procura reduzir os entraves existentes presentes na Educação dos e para os Surdos, apresentaremos brevemente os processos de construção da política de Educação dos e para os Surdos, que foram aos poucos sendo moldados para atender as especificidades e demandas que a mesma impunha ao longo do tempo. Diante deste a Educação precisou passar por várias transformações e ajustes para atender e promover a educação com ensino de qualidade as pessoas Surdas, entretanto, foram transitados em três recortes de momentos.

Iniciaremos a discussão com um primeiro momento da Educação entendido como a Zona de Conforto (Subseção 9.2.1), passando-se depois para o segundo momento da

Educação, a Zona de Conflito que generalizaram várias tensões e embates, que ainda perpetuam nos dias atuais (Subseção 9.2.2), e para suprir os entraves, surge o terceiro momento da educação, o denominado de Zona de Equilíbrio, sendo que este pode ser entendido como uma contra conduta em forma, realizada pelo ato de negociação, que vem para redirecionar novos olhares: o olhar e saber do Sujeito Surdo em conjunto com o que a comunidade surda almeja (Subseção 9.2.3).

9.2.1 Zona de Conforto: Democratização da Educação Brasileira – CF/88

O debate em torno da gestão democrática na educação, suas ideias e propostas emergiram em torno do movimento pela democratização da educação brasileira, a partir dos anos 80, relacionando-o aos movimentos mais amplos de redemocratização do país e aos movimentos reivindicatórios de participação. Esses movimentos foram originados à margem das instituições do Estado, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, e expressaram resistência ao modelo instituído pelo golpe militar de 1964 (BORGES, 2012, P.02).

O modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi contemplado no artigo 206, inciso VI, do texto constitucional de 1988, com vistas a atender ao anseio dos movimentos que reivindicavam a democratização da educação.

No entanto, neste período, a escola e a gestão foram sendo permeados por uma Zona de Conforto (1º momento da Educação: democrática, gratuita e pública) que tem por proposições a oferta de uma escola monolíngue, tendo a instrução, a forma de ensino baseado em uma língua única, a Língua Portuguesa, cuja metodologia era enquadrada em um modelo monolíngue, em que todos eram obrigados a ser assujeitados ao modelo imposto na educação, que tinha por objetivo formar os estudantes para exercer seu papel como cidadão na sociedade majoritária. Conforme afirmava Paro (2002, p.36) na política pública neste período,

[...] se buscava na educação, por meio de sua gestão, uma proposta de construção da escola democrática para a construção da sociedade democrática, envolvendo a participação dos setores mais amplos da sociedade, como pais, moradores, movimentos populares e sindicais.

Sendo, nestes casos, as pessoas ditas não normais, àquelas que não se enquadravam eram designadas para uma instituição específica, deixando as escolas em uma Zona de Conforto, pois não tinham a obrigação de atender a este público, sendo esta estrutura perpetuada por certo tempo. Após a Conferência em Jontien, em 1990, organizada pelo Governo da Espanha em cooperação da UNESCO, que tinha por objetivo promover a discussão de uma Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais das políticas necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, Posteriormente, soma-se ao fato, a Conferência de Salamanca em 1994, mais centrada sobretudo no enfoque da escolarização das pessoas que têm necessidades educativas especiais. A partir de então, a escola que se mantinha na Zona de Conforto, foi entrando em um outro momento, marcado por ações de Conflito, com as suas estruturas e ações pedagógicas, que se baseavam em um modelo de escola /ensino monolíngue, destinado aos grupos que se ajustavam ao modelo proposto.

9.2.2 Zona de Conflito: Educação para todos

A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais é um enquadramento da ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às suas necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.

No entanto, as escolas que antes eram organizadas em um ensino monolíngue, acomodado em uma Zona de Conforto, após a Declaração de Salamanca, que foram incorporadas as políticas educacionais brasileiras, estabelecendo a responsabilidade do Estado para a efetivação da inclusão escolar dos alunos público da educação especial, inclusive os estudantes Surdos, as escolas tiveram que passar por um processo de reestruturação de um ensino monolíngue a um bilíngue – que era para atender as pessoas vistas como “estranhas”, aquelas que não se enquadravam em seus sistemas de ensino destinados a determinado público ditos “normais” e/ou falantes da língua portuguesa.

A partir daí foram instauradas nas escolas, a Zona de Conflito (2º momento da Educação Inclusiva: acessível, garantia de aprendizagem específica) que tinha por obrigação

além de atender os estudantes ditos “não normais” tinham que atentar as necessidades e especificidades de cada um daqueles que estavam chegando, inclusive os Surdos, os índios, os quilombolas, os haitianos, etc.

Em 1996, a LDB, Lei n.9394, reforça o direito da educação para todos e propõe que o ensino seja baseado nos princípios de igualdade de condições de acesso, permanência e aprendizagem para todos (BRASIL, 1996) incumbindo às escolas de subsidiar os sistemas educacionais, como a adoção de medidas de apoio específicas, para garantir as condições necessárias à plena participação e autonomia destes estudantes.

No caso dos estudantes Surdos, foi mais complexo, pois a mesma exige que se considere as suas diferenças culturais e linguísticas. Isso implica em que não se subestime a sua capacidade cognitiva e linguística. Contudo, com a inserção dos estudantes Surdos no ensino regular comum, foi necessário repensar as estratégias a serem implementadas a fim de adequar as metodologias que, no caso dos estudantes Surdos, segundo a escola, entendia o que era o necessário:

- a) disponibilizar o intérprete de Libras para lhes assegurar a garantia no acesso e permanência de ensino e aprendizagem;
- b) promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que não foi visada como uma questão de uma formação complementar, mas segundo a comunidade Surda, uma busca dos padrões de normalidade.

Contudo, as estratégias propostas nas políticas públicas, no entanto, não era e não é a peça que os Surdos projetaram. A educação de e para Surdos, na sua perspectiva, enquanto comunidade que conhece e compartilha dos mesmos ideais, que é aquela norteada pela reivindicação de uma escola pública de qualidade, que reconheça, valorize e tenha a Libras como língua de ensino, com professores bilíngues ouvintes e/ou Surdos a fim de promover os estudantes os pares Surdos. Os movimentos associados aos Surdos criticam a manutenção destes pares, dentro dos espaços escolares que estão estruturadas para ensinar e aprender em português, com estudantes que crescem ouvindo e falando esta língua, ou seja, as proposições são contrárias às propostas de inclusão nesta perspectiva. Os movimentos Surdos clamaram por inclusão, em uma outra vertente, propondo uma outra estratégia: a Escola Bilíngue.

A educação de Surdos em uma escola bilíngue é desafiante, pois abrange peculiaridades que transitam não só no reconhecimento legal de seu direito ao ensino, mas envolve ainda, uma postura de acolhimento às diferenças, significada na relação com o estudante Surdo e no respeito, reconhecimento e valorização da sua língua natural, em uma

escola que se permita inovar, criando e desenvolvendo estratégias metodológicas visuais, adequadas às especificidades educacionais e linguísticas deste público, promovendo uma aprendizagem que não apenas se caracterize bilíngue, mas oportunize o conhecimento sistematizado de forma significativa e crítica em todos os currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Embora já esteja assegurada na legislação a exigência da educação bilíngue, prevista inclusive, como uma das estratégias do PNE 2014/2024, porém a sua efetivação, em todos os espaços educativos, depende do compromisso das instituições educativas, dos professores e da mobilização da própria comunidade de Surdos, principalmente, nas possibilidades de entrelaçar a relação entre a política da Inclusão Escolar e Educação Bilíngue.

A partir deste, requer implementar uma nova zona na Educação que permita a realização desta intermediação de transição, a Zona de Equilíbrio.

9.2.3 Zona de Equilíbrio: Inclusão Escolar numa perspectiva de Ensino Bilíngue – Tempos atuais

Diante dos impasses das estratégias propostas para o processo de escolarização dos Surdos, após a Declaração de Salamanca ao assegurar a presença de intérprete de Língua de Sinais, como também, a oferta do AEE e a implementação das Escolas Bilíngues, pois as suas especificidades e organização são abrangentes que, ora se torna incipiente, com a situação e o contexto que se encontra a Educação dos Surdos atualmente.

Contextualizando-se com os dias de hoje, observamos que, a Educação dos Surdos em sua dimensão subjetiva, enquanto um direito fundamental à Libras, como língua materna e patrimônio cultural e linguístico é cerceado quando, nas experiências em escolas regulares que ainda persistem na oferta de um ensino em uma perspectiva monolíngue, os estudantes Surdos se veem limitados em suas manifestações cotidianas básicas, seja pela proibição do direito ao aprendizado e uso pleno da Libras, seja pela imposição do português como língua de interação e instrução. Em sua dimensão, nas Escolas Bilíngues, o direito à diversidade linguística não é cerceado, quando da inviabilidade da complexificação artístico-literária da Libras, pelo silenciamento da arte, literatura e pedagogia Surda no currículo escolar, impedindo a manifestação da língua como portadora de valor de referência cultural.

Portanto, propõe-se que as escolas sejam norteadas por uma Zona de Equilíbrio (3º momento de Inclusão Escolar: ensino e formação bilíngue/Pedagogia Bilíngue) com a finalidade de estabelecer uma nova estratégia, que agrupe a Inclusão Escolar do sistema atual,

com a proposta de ensino bilíngue/Pedagogia Surda a serem fomentados na negociação, que estabeleça a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, que é o de garantir o seu acesso e permanência numa perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Neste caso, a escola precisa ser ofertada de uma forma que reconheça e valorize as diferenças dos estudantes Surdos, com a organização de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, respeitando, assim, o desenvolvimento dos estudantes, as especificidades nos processos de ensino e de aprendizagem e a formação necessária para os professores. Segundo Lodi (2013, p.54),

[...] a Libras além de ser a língua de interlocução entre professores e estudantes, também precisam ser a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares e a escrita do português nos processos educacionais, como decorrente da organização pedagógica, na medida em que as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também *status* de língua de instrução.

Lodi (2013) ainda aborda que a formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue aos estudantes Surdos, a produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem, incluindo materiais didáticos e paradidáticos em Libras (BRASIL, 2011), contudo, sem deixar de enfatizar que o ensino bilíngue precisa contar com professores qualificados e fluentes em Libras, as metodologias adequadas, por fim, as suas condições estruturais organizadas visando o seu sucesso escolar, além deste devem promover o contato dos estudantes com seus pares Surdos.

Uma reorganização na educação brasileira, com o fortalecimento das diretrizes inclusivas aos sistemas de ensino, em consonância com os princípios da democratização da educação, valorizando os processos inclusivos dos estudantes sob a responsabilidade do Estado “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). Este documento, desafia as instituições educacionais a repensarem a estrutura e o processo pedagógico para atender os estudantes, no caso, os Surdos incluídos, propondo “mudanças nas concepções curriculares, processos de ensino e avaliação flexibilizadas, bem como, o uso de recursos de acessibilidade” (ZILIOTTO, 2015, p.12).

9.3 Síntese de Negociação: Possibilidade de Relação entre a Inclusão Escolar e a Educação dos Surdos/Ensino Bilíngue

Encerrando esta seção sobre a construção que foi sublinhada e adotados na Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos, no decorrer do tempo subdividida em três momentos: 1º momento: Zona de Conforto com a democratização da educação brasileira na qual as escolas se baseavam em uma escola igualitária de modelo único, com um ensino monolíngue, utilizando a Língua Portuguesa como língua única nas metodologias adotadas; anos depois foi generalizada as mesmas escolas os impasses de uma escola igualitária, com a entrada de estudantes que eram vistos e ditos como “pessoas estranhas e anormais” que não se encaixavam na escola, que acabou por originar-se o 2º momento: Zona de Conflito, internalizada nas escolas que precisou se atentar em adequar às especificidades dos estudantes, no caso, dos Surdos, o ensino bilíngue/Pedagogia Surda que atenta às suas particularidades que ainda se encontram equivocadas e incipientes.

Um outro ponto que observamos acerca da Zona de conflito é que, para muitos, esta política de educação inclusiva, doravante da Inclusão, é vista, na maioria das vezes, em um discurso, posteriormente, fundamentado em estruturas e ações pedagógicas numa perspectiva de educação especial. Esta perspectiva vai na contramão da proposta vigente, pois pretende-se garantir à qualidade de ensino, como também, em assegurar os elementos que engremem a formação de Surdos e ouvintes, no caso deste – a educação de ensino bilíngue, sendo que, a sua proposta foi reivindicada pelo grupo de trabalho do GT (2014), com seus membros compostos por agentes intelectuais e representantes das lideranças Surdas, a fim de discutir sobre a educação dos Surdos e sua formação, sendo subsidiados pelo relatório de Políticas Linguísticas da Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa em 2014, subsidiada pela Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que tem a finalidade de romper o estigma existente sobre a Educação dos Surdos, rotulados e designados como pessoas com deficiência, vinculados à educação especial.

No entanto, assinala-se que a necessidade de aprimorar a atual concepção de Educação de e para Surdos em seu 3º momento: Zona de Equilíbrio, que se encontra em forma sublinhada, superficial e gradativa com pouco impacto, pois, no momento atual, não há um espaço de negociação coexistente na política entre os governantes, gestores, profissionais, professores e demais profissionais envolvidos neste processo. Contudo, a Zona de Equilíbrio, tenha por finalidade redirecionar as contradições dos discursos e entraves das estruturas e ações pedagógicas que foram fundamentados de forma depurada com novos apontamentos, estratégias e medidas interligando-os com as políticas educacionais e linguísticas na Educação dos e para os Surdos. Enfim, a Zona de Equilíbrio vem como um meio para viabilizar por

meio da proposta que represente, um rompimento entre o discurso com a sua prática, numa perspectiva da educação especial, sendo reformulado para a prática de uma política da diferença.

A partir-se deste, esta Tese, propõe um primeiro ponto para a negociação, visando a sublimação da Zona de Equilíbrio, que é o de quebrar o estigma do discurso, acerca da Inclusão Escolar, pois, o ensino regular comum, conforme já foram descritos nas Seções anteriores, e conforme se determina a CF/88, no seu art. 205, a instituiu como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2988, p.123). Estabeleceu-se, ainda, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Entretanto, com a finalidade de garantir o direito à educação, a organização da educação como se apresentou no texto constitucional, sob a forma de regime de colaboração entre os entes federados, os quais têm autonomia para organizar os seus sistemas de educação, precisa considerar as diferenças daqueles a quem o direito à educação se destina. A responsabilidade primeira dos sistemas é a de garantir o direito de acesso à educação respeitando, entre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 22), ora igualdade nas condições de acesso e permanência, bem como, a garantia dos padrões qualidade estão relacionados, no caso dos estudantes Surdos, ao reconhecimento e valorização de sua língua, cultura e percepções de mundo.

Posteriormente, fomentado pela Declaração de Salamanca de 1994, que amplia os direitos das crianças com necessidades especiais na Educação numa escola inclusiva, na qual os Surdos fazem parte deste quadro. Segundo o documento da UNESCO (1995, p.5):

[...] o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceiras com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...].”

Partindo-se deste, entendemos que estes documentos foram um ganho para os estudantes Surdos, primeiro pelo direito dos mesmos de terem o acesso a um ensino de qualidade, independentemente de sua particularidade linguística, pois, sem este respaldo legal, os estudantes Surdos poderiam ser segregados nas escolas oralistas especiais, onde se recomenda que os mesmos fossem inseridas em escolas especiais, sem direito de escolha e, muito menos, em usufruir de possibilidades que o sistema educacional lhes poderá proporcionar com estruturas e ações pedagógicas adequadas, que favoreça o seu desenvolvimento de ensino e aprendizagem. Conforme determina WFD (2018, p.4)¹³¹:

A inclusão é o direito do aluno de participar e alcançar seu potencial em instituições públicas, como escolas. Em outras palavras, a inclusão é uma experiência, não uma colocação. No que diz respeito aos alunos surdos, os educadores devem prestar atenção especial à necessidade de apoiar a língua e desenvolvimento social, conforme descrito no Artigo 24 (3) e (4), e deve ter consciência dos marcos e avaliações da língua de sinais. Além disso, os educadores devem prestar atenção especial às necessidades de desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos que são muitas vezes atendidas pelas oportunidades. para participar com um grupo de pares e professores com uma linguagem de sinais compartilhada e identidade cultural. (Tradução da pesquisadora)¹³²

Apesar da CF/88 e da Declaração de Salamanca, nem mesmo a Lei 9394/96, não explicitarem que o ensino aos estudantes Surdos deva ser obrigatoriamente ofertado em escolas inclusivas, com salas mistas, contendo estudantes surdos e ouvintes, mas induzem à garantia de acesso e permanência dos mesmos à educação regular como direito subjetivo de todos, com metodologia específica, professores capacitados com suas estruturas e ações pedagógicas adequadas, como expõe a LDB 9394/1996, sobre questões educacionais dos Surdos, porém, cabe salientar que esta legislação não visa apenas este grupo de estudantes, mas as especificidades de um público geral, que compõe a filosofia da inclusão, veio para garantir os direitos dos mesmos, no âmbito educacional indicado no artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

¹³¹ Documento traduzido pela pesquisadora do documento original intitulado WFD position paper on the Language Rights of Deaf Children, disponível no site do WFD.

¹³² Tradução feita pela pesquisadora deste estudo

Texto original: Inclusion is the learner's right to participate and reach their potential in public institutions such as schools. In other words, inclusion is an experience, not a placement.¹⁵ With regard to deaf learners, educators must pay special attention to the need to support language and social development as outlined in Article 24(3) and (4), and must have awareness of sign language milestones and assessments.¹⁶ Moreover, educators must pay special attention to deaf learners' socio-emotional development needs that are often met by opportunities to participate with a peer group and teachers with a shared sign language and cultural identity.

I- currículos, métodos, técnicos, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades. [...] II- professores com especialização, bem como professores do ensino regular para atendimento especializado, bem como, professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p.40)

No entanto, o WFD, em seu documento ainda complementa, enfatizando a formação dos professores e currículos de ensino:

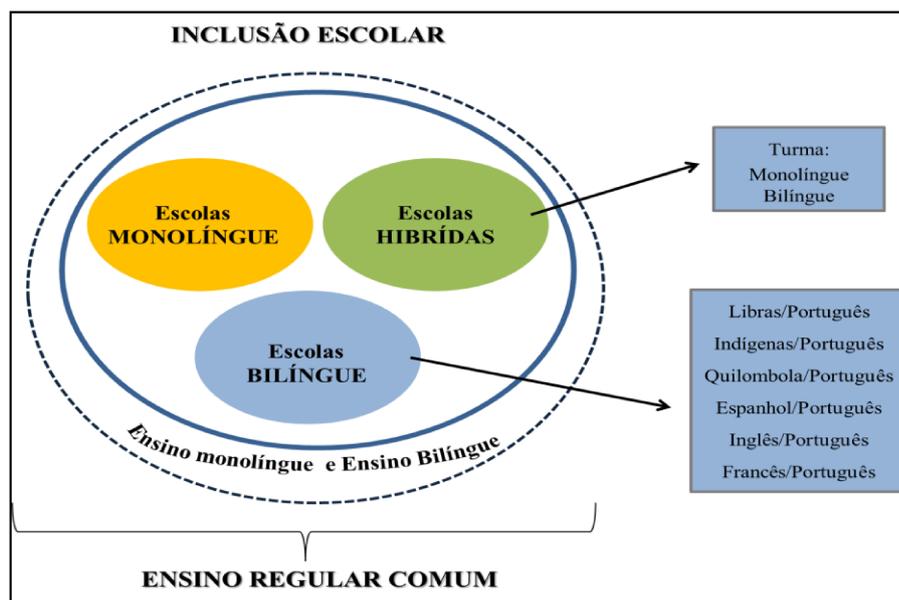
[...] é essencial que os professores surdos desfrutem de um papel igual ao dos professores ouvintes e que todos os professores tenham fluência quase nativa na língua de sinais. Além disso, os alunos surdos devem ter acesso a um currículo de língua de sinais, além do currículo tradicional, e receber diplomas e acesso a oportunidades educacionais adicionais que sejam iguais àquelas disponíveis para os alunos regulares. Os alunos surdos também devem ter acesso a um currículo de idioma falado, que adota uma perspectiva surda ao aprender uma língua falada; isto é, principalmente como uma língua escrita e com língua de sinais como base para a aprendizagem. (UNESCO/WFD, 2018, p.5. Tradução da pesquisadora)¹³³

Portanto, os apontamentos apresentados pelo WFD se encontram presentes, com os pontos adotados e implementados em escolas inclusivas e em escolas bilíngues, nas quais, ambas tem a proposição de ofertar o ensino bilíngue, sendo divergidas somente nas suas modalidades, estrutura, metodologia e estratégias, que são adotados de forma diferentes, como pode se observar melhor na figura 03 abaixo, que representa a estrutura e a organização do sistema educacional inclusivo e sua modalidade educacional, elaborados em cima das políticas públicas respaldadas nas legislações vigentes.

Figura 03: Ilustração da Inclusão Escolar e sua modalidade educacional

¹³³ Tradução feita pela pesquisadora deste estudo

Texto original: it is essential that deaf teachers enjoy an equal role with hearing teachers and that all teachers have near-native sign language fluency. Moreover, deaf learners should have access to a sign language curriculum in addition to the mainstream curriculum, and receive diplomas and access to further educational opportunities that are equal to those available to mainstream students.²⁹ Deaf learners should also have access to a spoken language curriculum that takes a deaf perspective in learning a spoken language; i.e., as primarily a written language and with sign language as a basis for learning.



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

A figura nos instiga a entender que a Inclusão Escolar é composta por diferentes propostas pedagógicas, existentes em diferentes níveis e modalidades educacionais, dentre elas a escola monolíngue, a escola híbrida e a escola bilíngue, que são permitidas no sistema de ensino regular comum, como explicita-se o CNE/CEB de 2011 nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em seu artigo 9:

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDBN, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem **ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos** (Grifo da pesquisadora).

Neste caso, a Inclusão Escolar pode ser estruturada, tanto como o ensino monolíngue quanto com o ensino bilíngue em políticas educacionais, na qual a escola monolíngue se baseia em um ensino monolíngue, que oferta a instrução exclusivamente em uma língua única, a Língua Portuguesa; na escola bilíngue é adotado o ensino bilíngue em que se promove o ensino de duas línguas, seja ele em Libras e Língua Portuguesa e/ou em Línguas Indígenas e Língua Portuguesa, em língua portuguesa e em outra língua estrangeira e a Escola Híbrida que adota o ensino monolíngue e o ensino bilíngue, na qual os estudantes podem optar pela modalidade de ensino que se pretende estudar. Assim, no Projeto Político Pedagógico das escolas é preciso apresentar de forma clara como ocorrerá esta oferta de ensino, situação que atualmente não é comum se encontrar nestes documentos, pois se

entende que todas as escolas são monolíngues. Nas escolas híbridas, por exemplo, coexistem em seu interior classes monolíngues e bilíngues com profissionais e estudantes nas mesmas condições. Entretanto, nenhum deles é considerado melhor, nem superior, mas como formas diferentes de se ter acesso ao currículo escolar. Esta mesma percepção também é reforçada pelo documento da WFD (2018, p.4):

[...] como descrito por vários estudos internacionais recentes, modelos eficazes de educação inclusiva para alunos surdos incluem escolas de surdos de qualidade, que empregam uma alta proporção de professores e administradores surdos. Escolas de surdos também podem oferecer apoio e recursos a alunos surdos matriculados em escolas regulares, incluindo acesso a um grupo de pares assinantes e a professores surdos. Para crianças surdas que vivem em áreas rurais, o papel das escolas surdas em apoiar ambientes escolares tradicionais pode ser especialmente cruciais, pois podem apoiar o ensino à distância e oportunidades de frequentar uma escola surda em regime de tempo parcial. A educação inclusiva para alunos surdos também pode incluir modelos de co-inscrição, em que uma equipe de professores surdos e ouvintes fornece instrução simultânea em língua de sinais e falada para as salas de aula de alunos surdos e ouvintes. Um modelo de co-inscrição também pode envolver a formação de Programa bilíngue para alunos surdos em salas de aula separadas dentro de uma escola convencional. Nesses contextos, é importante que os alunos não-surdos também recebam instrução em língua de sinais. (Tradução da pesquisadora)¹³⁴.

Portanto, o ensino monolíngue é inviável aos estudantes Surdos, como foi dito antes, pois a mesma desencadeia a sua exclusão, diferentemente o ensino bilíngue/Pedagogia Surda, que lhes propicia o ensino e a aprendizagem conforme observa Moreira & Fernandes (2012) que não apresentam condições sociolinguísticas para a formação de comunidades de uso da Libras, se efetiva o cerceamento das condições necessárias para que as crianças se tornem membros potenciais de uma comunidade linguística viva e autônoma.

Quadros (2005) esclarece que a educação de Surdos, tendo uma proposta de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, precisa gozar de um currículo organizado com perspectiva visual-espacial para garantir ao estudante Surdo o acesso a todos os conteúdos escolares em Libras, e a mesma afirma que “o Bilinguismo seria a proposta mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que se considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita”. (QUADROS, 2005, p.56).

¹³⁴ Tradução feita pela pesquisadora deste estudo.

Texto original: As described by several recent international studies,²⁴ effective models of inclusive education for deaf learners include quality deaf schools which employ a high proportion of signing deaf teachers and administrators. Deaf schools can also provide supports and resources to deaf learners enrolled in mainstream schools, including access to a signing peer group and to deaf teachers.²⁵ For deaf children living in rural areas, the role of deaf schools in supporting mainstream school environments may be especially crucial, as they can support distance learning and opportunities to attend a deaf school on a part-time basis.²⁶

A inclusão do estudante Surdo, no espaço escolar, em um ensino bilíngue/Pedagogia Surda, apresenta-se como uma proposta adequada pela comunidade Surda, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém, “não necessariamente satisfatórias para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola” (LACERDA, 2006, p.8). Pois, conforme diz Moura (2000, p.12), o estudante Surdo “tem uma forma especial de ver, perceber, estabelecer relações e valores que devem ser utilizados na sua educação em conjunto com os valores culturais da sociedade ouvinte, que em seu todo, vão formar sua sociedade”.

Advertimos que para o modelo assimilacionista, adotado por muitos profissionais, caracterizando a educação bilíngue dos Surdos brasileiros, tendo em vista que, o sistema educacional conduz a um monolíngüismo, e/ou a um limitado bilingüismo, em que a Libras tem sido sistematicamente negada, como principal meio de comunicação e acesso ao conhecimento, em direção a práticas linguísticas – culturais que têm no português sua referência mais significativa. Fruto deste “bilingüismo incipiente”, a educação linguística dos Surdos não constrói referências de identificação culturais positivas e o precário aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, tem sido o alvo da marginalização e exclusão dos estudantes. Esse cenário social que liberta a língua, mas não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento, conduz para que a configuração identitária mobilize as lutas Surdas, a partir da década de 1990, e as referências relativas à identificação linguística.

Diante dessas considerações, entendemos que a política de Inclusão Escolar consistente não pode abrir mão de uma configuração que articule as instituições com os objetivos da educação escolar e os princípios de formação de comunidade linguística em Libras, pois o problema não está na inclusão, mas na configuração que a mesma se apresenta, depurada pela visão ouvintista e pelas relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista. Dito de outra forma, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria ser o de promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação com a de ensino para Surdos, sobretudo em IES e as Instituições de Surdos, responsável pela organização das políticas públicas, no que tange a formação dos Surdos e ouvintes, a serem promovidos numa modalidade educacional de ensino bilíngue, seja ele, em classes bilíngues quando em escolas bilíngues ou híbridas, como também na oferta de ensino de/em Libras e português como segunda língua.

No entanto, apresentamos as possibilidades de entrelaçar os vieses da Inclusão Escolar com o ensino bilíngue/Pedagogia Surda, na Educação dos e para os Surdos, que tem por sua

concepção uma das modalidades educacionais, na qual, além deste, também visualizamos a possibilidade de estabelecer a relação entre a Inclusão Escolar com a Educação dos Surdos, tendo por processo de ensino e formação, pautada em uma perspectiva de ensino bilíngue, portanto, apresentamos um outro ponto, que há de se negociar, as amostras das propostas de negociação, estabelecidas a partir da análise dos documentos legais e empíricos, demonstradas nas Seções anteriores, em meio a vários embates e entraves, existentes tanto no sistema de ensino, quanto na formação, nas estruturas e ações pedagógicas.

A partir deste, apresentaremos neste texto, as cinco configurações de propostas que podem ser estabelecidas como um ponto de negociação para estabelecer a Zona de Equilíbrio e, posteriormente, efetivar a política pública de Educação, que fomente a construção da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, dentre as propostas estão em reestruturar: *o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação.*

a) Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 1: em termos de hierarquia do sistema educacional

Reformular o sistema educacional de ensino dentro da Inclusão Escolar em consonância com a proposta das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, ao propor e postular uma reestruturação do sistema educacional.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (CNE/BRASIL, 2010, p. 35)

No caso, dos estudantes Surdos, inserida na sala de aula comum/monolíngue, precisa ter seus direitos linguísticos respeitados, reconhecidos e valorizados, isso implica a presença na escola de outros profissionais da educação, como professores bilíngues e/ou intérpretes de Libras, como expõe o PNEEPEI (2008), ao citar que para a inclusão dos estudantes Surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras, é desenvolvida num ensino escolar

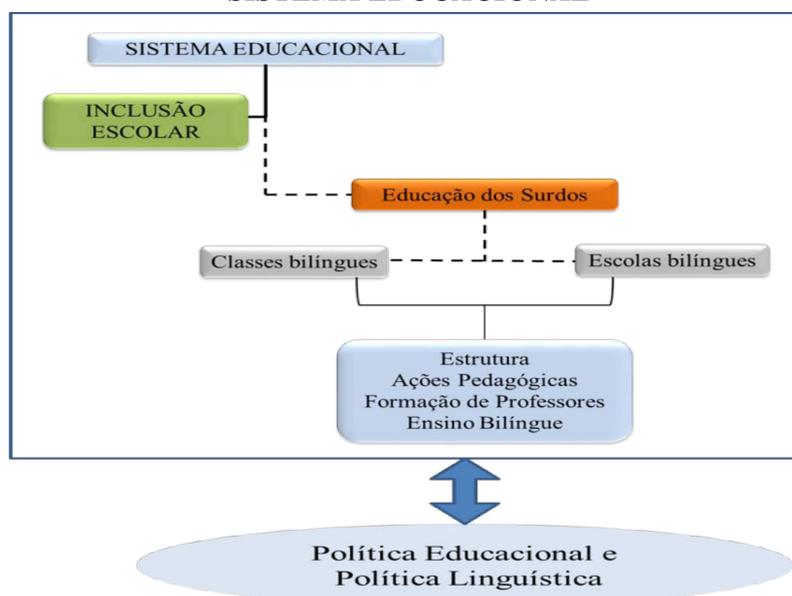
[...] na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, p.11)

Ressalta-se que a Inclusão dos Surdos precisa ser promovida em uma Educação/Ensino Bilíngue, como também, incentiva os mesmos a estar com outros pares Surdos na escola, no caso a implementação das classes bilíngues e/ou escolas bilíngues.

Partindo-se deste, pronuncia-se em outras palavras, a Inclusão Escolar precisa significar como um novo modelo de escola em que se promova o acesso e a permanência de todos os estudantes Surdos, e se remova nos mecanismos de seleção práticas de discriminação, até então utilizadas, sendo substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, além do modelo a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes, entre todos os segmentos que a compõem e nela interferem realimentando sua estrutura, organização, seu projeto político-pedagógico, recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como, suas práticas avaliativas.

Apresentamos abaixo, a Figura 04 uma das amostras de possibilidade de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino bilíngue/Pedagogia Surda na Educação dos Surdos, no que tange ao Sistema Educacional implantado pela política pública em todas as instituições de ensino através da modalidade de ensino: Classes bilíngues e/ou Escolas Bilíngues.

Figura 04: possibilidades de relação entre a inclusão escolar e ensino bilíngue: variável SISTEMA EDUCACIONAL



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Entende-se que a concepção vigente, enquanto “modalidade educacional” é determinante para a estruturação de políticas de inclusão escolar, que compreenderiam todos os tipos de ensino direcionando-se os demais públicos, independentemente, de estarem localizados na rede comum de ensino e/ou em escolas específicas, bilíngues, no caso. Esta compreensão, baseada na ideia de “modalidade educacional”, é o argumento crucial para referendar a política pública de Educação dos e para os Surdos vigente com uma “política de Inclusão Escolar” que se encontra, supostamente vinculada no sistema, à Educação Especial.

Em relação a promoção da educação há que ser realizada, tanto por estratégias que mantenham a rede paralela prestadora de serviços à Inclusão Escolar e os atendimentos já existentes na escola regular, como também, pela formação dos Surdos e ouvintes. Porém, a Educação dos Surdos no contexto da Inclusão Escolar, apenas será possível, se a escola e as instituições se mobilizarem na construção coletiva de um sistema cuja organização e estrutura, efetivem o ensino bilíngue/Pedagogia Surda, tendo a Libras como a língua de instrução e o português como segunda língua, como propõe a política educacional e linguística, onde determina que ambas as línguas coexistam, dialoguem, sejam partilhadas, vivenciadas plenamente e valorizadas igualmente.

Para tanto, é necessário implantar uma classe bilíngue nas pequenas cidades com números insuficientes de estudantes Surdos matriculados em uma determinada região e as escolas bilíngues em grandes cidades e capitais com números satisfatórios de estudantes Surdos matriculados na rede pública de ensino. Além deste coloca-se em evidência, também dentre tantos aspectos, a formação dos profissionais da educação, desde os gestores até os professores, no caso, o ensino de/em Libras e português como segunda língua, a fim de destituir a formação universalizada, como afirma Glat (2007, p.17) de que “a proposta de inclusão escolar implica, portanto, um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais”.

Partindo-se deste pressuposto, reforça-se, nesta proposta, que a questão central para a Educação dos Surdos está na reflexão sobre a educação como um todo e a escola e/ou IES e Instituições de Surdos de forma específica, na qual a língua precisa ser colocada como um aspecto fundamental, sem deixar de acreditar-se no poder transformador das instituições de ensino e formação; e dos profissionais envolvidos que a vivenciam para o alcance de

respostas educativas que contemplem os estudantes Surdos. Neste caminhar, as políticas educacional e linguística podem e devem somar às proposições da Inclusão Escolar, pois, é possível sua convergência para o mesmo fim. Trata-se de uma soma de esforços em prol de vivências escolares significativas para os estudantes Surdos, não apenas em espaços únicos e fechados, mas em qualquer e todo espaço que se constitui a instituição de ensino e formação.

b) *Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 2: em termos de continuidade*

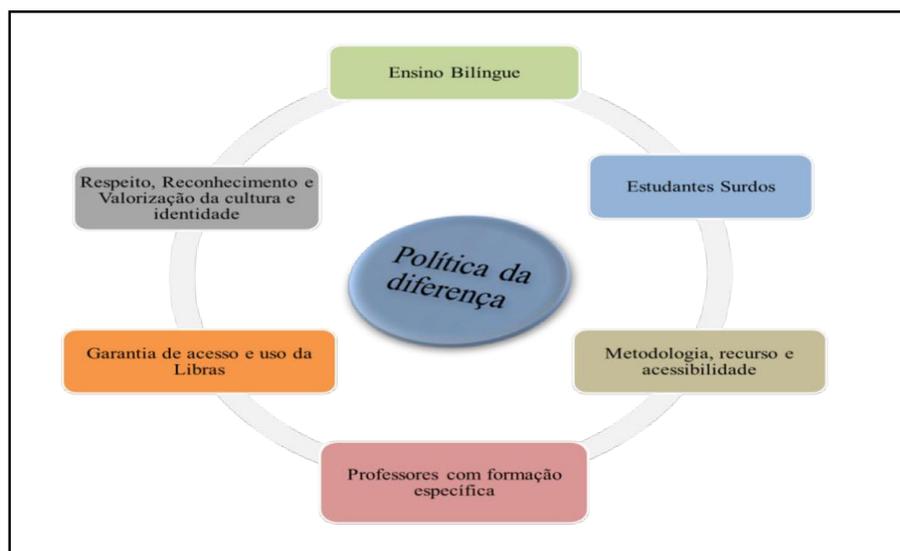
A promoção de continuidade na Educação dos Surdos, tem por fim instigar o sistema de ensino à promoção de um exercício de sistematização de elementos importantes para se contemplar nas atuais políticas de Inclusão Escolar, no sentido de incorporar a perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda na política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos. No entanto, sugere-se a sequência de determinados conjuntos de elementos que permitam a apresentação de uma matriz cognitiva de construção de políticas de Inclusão Escolar que ofereça o ensino bilíngue aos estudantes Surdos no ensino regular.

O mesmo suporte de sistematização de elementos é explicitado no Relatório do GT (2014) na qual define que a continuidade de ensino precisa ser trabalhada na Educação dos Surdos com a promoção/oferta de metodologias, recursos e acessibilidades específicas aos estudantes Surdos com “educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas” (THOMA; CAMPELLO et. al, 2014, p. 5) a fim de estarem capacitados para atuar na formação assegurando o uso linguístico, a identidade e a cultura dos Surdos, bem como, a sua valorização conforme expressa pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência no artigo 24:

[...] a. Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; e b. Garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados às pessoas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. (UNESCO, 2012, p.52)

Estes elementos incorporados ao termo da continuidade, neste exercício de sistematização pode ser colocado como um ponto de negociação a ser articulado com as políticas públicas, efetivando a Zona de Equilíbrio na Educação dos Surdos que, melhor se ilustra a figura abaixo, acerca da possibilidade de relação entre eles.

Figura 05: possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CONTINUIDADE



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Compreendemos que a Educação dos e para os Surdos precisa se reestruturar a partir da política da diferença, pois acreditamos que esta política propicia a afirmação de culturas, identidades e o uso linguístico deste grupo de pessoas, ao mesmo tempo, que se entrecruzam com outros saberes, sem aprisionar seus significados, como também, contribuem na desconstrução de “saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos” (COSTA, 2002, p. 93-94). O mesmo é reforçado pelo Silva (2008, p.27), em sua tese, ao dizer que:

A política da diferença na educação de surdos tem por finalidade fazer reaparecer as narrativas, os saberes, as culturas surdas que, ao longo da história, foram amordaçadas, apagadas, silenciadas pelo discurso colonialista. A política da diferença é “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1985, p. 172). Portanto, trata-se de um projeto político que, ao evidenciar as diferenças, traz “consigo a tensão entre os saberes historicamente constituídos **sobre** eles e as narrativas e resistências surdas” (SKLIAR e SOUZA, S/D, p. 12 – grifo no original).

Por conseguinte, estruturar o ensino em continuidade na educação de surdos, a partir da política da diferença, é situar-se em meio à heterogeneidade cultural e, dentro dela, tentar compreender os antagonismos, as contingências, as ambivalências que são próprias dos entrecruzamentos culturais, possibilitando-os a criarem diferentes vieses na formação, estrutura e ação das políticas públicas em ensino bilíngue, estes, por sua vez, se configuram, atualmente, em contradições internas que são tangenciados em políticas de focalização, de

normatização e de assistencialismo do governo, que se baseiam em uma responsável pela “igualdade de oportunidades” entre as pessoas Surdas e o desenvolvimento deste País.

Além deste, a política da diferença precisa ser fomentada em numa metodologia de produção específica, baseada em uma concepção de letramento que oferece centralidade à experiência visual no processo de apropriação de conhecimento pelos estudantes Surdos. Ancorada nesses pressupostos, a metodologia de produção dos materiais didáticos precisa estar sempre contextualizada em referenciais visuais compostos de linguagem verbal (Libras e legendas em português para termos técnicos e/ou científicas) e não verbal (fotos, desenhos, esquemas, símbolos, etc.), de modo a potencializar associações, inferências e reflexões para a constituição dos sentidos do texto.

Desse modo, a Libras e o português como segunda língua, poderão ser efetivadas na formação dos Surdos e ouvintes para preservar e promover o direito ao uso de línguas faladas por comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes Surdos a língua sinalizada. Estas preocupações e especificidades precisam ser estendidas, também, na formação dos ouvintes que atuarão nestes espaços de ensino. São medidas que, como direitos humanos dos grupos culturais envolvidos, carecem ser ampliadas a demais profissionais que atuam com a Educação dos e para os Surdos para efetivar a comunicação e, ao mesmo tempo, promover o seu uso em todo o ambiente escolar.

c) *Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 3: em termos de pontos de intersecção*

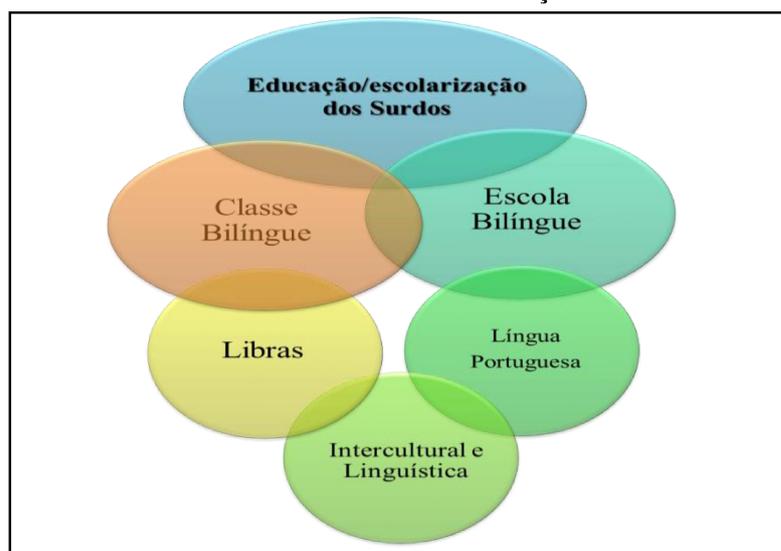
Inicialmente, a partir de 2002, com a Lei 10.436, os estudantes Surdos conquistaram oficialmente o direito de utilizar, como primeira língua, uma língua diferente do português, a Libras em seu processo de escolarização. Esse direito linguístico constitui consenso no campo das políticas educacionais e encontra-se objetivado nos principais documentos que compõem a política nacional de Educação Especial/Inclusiva. Destacamos aqui, ao retomar o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (recepção no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009), sobretudo no que se refere à promoção da identidade linguística da comunidade Surda pelo acesso e aprendizado da língua de sinais (art. 24) e o reconhecimento de uma identidade cultural e linguística específica, constituída pela língua de sinais e a cultura surda (BRASIL, 2009, p. 13).

No entanto, proponhamos que implementasse o ensino de/em Libras e Português como segunda língua como os pontos de intersecção na formação dos Surdos e ouvintes, pois os

mesmos são caracterizados ainda por lacunas nas estruturas e ações pedagógicas em diferentes áreas de conhecimento curriculares, não podendo assegurar, da forma como vem sendo estruturado, aos estudantes Surdos, o uso da Libras. Primeiro, porque não há uma política pública generalizada expressa nos projetos políticos pedagógicos das escolas na educação básica; segundo, porque é na interação dialógica, colaborativa, viva, repleta de situações de imersão no conhecimento, presentes no contexto de ensino, envolvendo o acesso ao conhecimento curricular direcionado aos estudantes Surdos no ensino de/em Libras e da Língua Portuguesa que é constituída, em um mesmo momento, as condições de desenvolvimento e aprendizagem, situações estas inexistentes no contexto educacional atual.

A partir deste pensamento, sintetizamos as possibilidades de relação entre o ensino de/em Libras e Língua Portuguesa na formação dos Surdos em diferentes modalidades da Inclusão Escolar como se apresenta na Figura 06 abaixo.

Figura 06: possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável PONTOS DE INTERSECÇÃO



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Assim, baseado em pesquisa de Fernandes (2014), na qual a mesma aponta as dificuldades e lacunas no processo de escolarização dos estudantes Surdos, cujo impasse se deve à falta de constituição de um processo de ensino, na escolarização dos Surdos e ouvintes, que atenta-se para a interculturalidade e a linguística presentes no cotidiano das pessoas numa perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda. O reconhecimento e a valorização das questões interculturais e linguísticas que ainda se apresenta como um entrave na política adotada pelas escolas e instituição de formação, somando-se também, a esse fato, a fluência

limitada, de alguns Surdos em sua própria língua de identificação, pela falta de oportunidade de a ter vivenciado em experiências de interlocução significativas nos campos da política, da literatura, da arte, das ciências exatas, etc. Ou seja, a Libras não se constituiu como língua de cultura ao longo da educação básica e na formação de profissionais para atuar na mesma, a exemplo do que acontece com as línguas orais no processo educacional dos estudantes ouvintes.

Desse modo, falamos de política linguística sempre que as ações efetivas, no âmbito do poder público, são efetivadas para preservar e promover o direito dos estudantes Surdos a língua sinalizada. São medidas de proteção do patrimônio cultural nacional, como também, dos direitos humanos dos grupos culturais envolvidos, pois o risco de as línguas minoritárias serem reprimidas ou eliminadas, são iminentes como analisa Calvet (2007), ao situar que as políticas linguísticas são norteadas em um campo tenso e conflituoso de relações de poder, envolvendo línguas em contato, exigindo a criação de estratégias e mecanismos que permitam defender os direitos dos falantes e de seus aprendizes.

Esses conceitos são fundamentais para se refletir sobre os cenários de escolarização onde os estudantes Surdos são minoria. Geralmente, o espaço concedido à Libras na escolarização é muito restrito. As interações restringem-se aos poucos membros da comunidade escolar que têm conhecimento da língua e são confinadas ao espaço de sala de aula. É comum que a Libras circule, no espaço escolar externo e interno, apenas na presença de intérpretes que realizam a mediação da comunicação entre Surdos e ouvintes em aulas expositivas e/ou eventos.

Portanto, ressaltamos na proposta de configuração apresentada na figura acima, na qual apresenta que as duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, precisam estar no mesmo patamar de uso em todo o ambiente escolar, com a mesma condição de empoderamento, sem quaisquer distinções de seu *status* e uso, de forma a serem compreendidos e visualizados como superiores em uma determinada situação. Enfatizamos que ambas as línguas precisam possuir a mesma função, uso, implantada em ensino utilizados em determinados momentos e contextos de ensino e formação, de forma equilibrada sem gerar quaisquer indícios de colonização de uma língua sobre a outra.

Acreditamos que ambas as línguas têm a mesma importância em contextos bilíngues, em que coexistam duas (ou mais) línguas, há variedade alta a ser respeitada – no caso, o português –, adotada na educação formal, tende a assimilar a variedade baixa, a Libras, que não goza de prestígio social, que acaba sendo relegada a situações cotidianas informais,

secundarizada nas funções e usos de *status* social da comunidade de fala/**sinalizada** (CALVET, 2007. Grifo da pesquisadora). Essa realidade não pode ser secundarizada em políticas da Inclusão Escolar, pois extrapolam as medidas voltadas ao dito atendimento educacional especializado, e, em seu conjunto, as medidas a serem implementadas integrariam o campo da política linguística, definida por Calvet (2007, p.13) como sendo “um conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas, de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de quais espaços sociais ocuparão”.

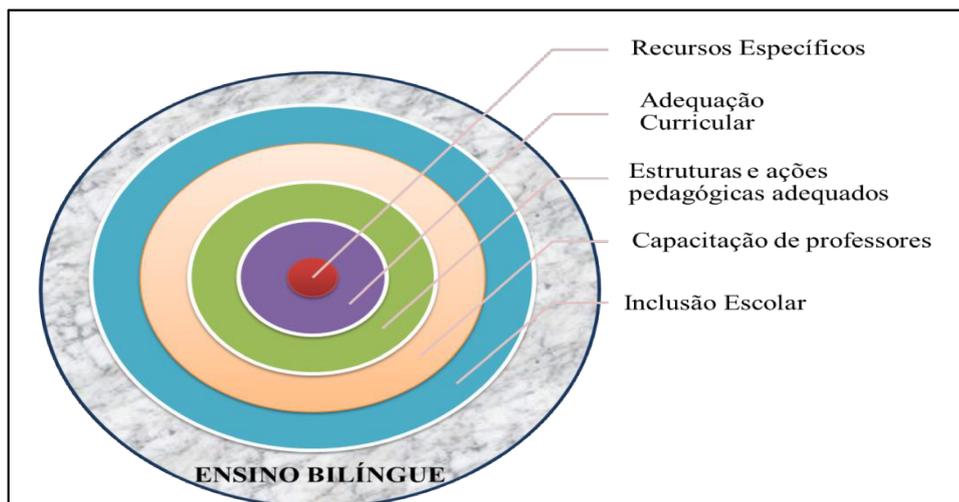
d) *Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 4: em termos de elementos de processualidade*

Voltando à intercessão de discussão, no que concerne a Inclusão na Educação dos e para os Surdos, que tem ocorrido sob o amparo de alguns movimentos que se fortaleceram a partir da Declaração de Salamanca, resultado da “Conferência Mundial sobre igualdade de oportunidades: acesso e qualidade”, evento realizado em Salamanca, Espanha, em junho de 1994¹³⁵.

A partir deste encontro foram sustentados o advento e a defesa da chamada Educação Inclusiva, que, de um lado coloca em xeque a noção existente sobre as pessoas Surdas e, de outro, faz uma crítica às práticas da educação tradicional que ainda persiste nas ações pedagógicas. É na esteira deste impasse que o estabelecimento da Zona de Equilíbrio precisa ocorrer, para criar condições de se promover a implementação de todos os elementos de processualidade. É necessário que, em espaços de educação inclusiva, o ensino na Educação dos Surdos seja ofertado como uma nova significação, sustentado em uma ótica de incluir a todos nas condições de ensino e aprendizado, atentando-se às suas particularidades linguísticas, pedagógicas e culturais. No caso, dos estudantes Surdos este processo será melhor explicitado/visualizado na Figura 07 abaixo, na qual apresentamos os cinco principais elementos de processualidade para o processo de escolarização dos Surdos, todos interligados com a perspectiva do ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Figura 07: possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável ELEMENTOS DE PROCESSUALIDADE

¹³⁵ Esse evento foi promovido pela Unesco. Nessa ocasião, foi elaborada e aprovada a “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais”, documento que reafirma as propostas da “Conferência Mundial de Educação para Todos.” (JOMTIEN, 1990)



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

Ressaltamos que, para as pessoas Surdas, a escolarização só lhe será significativa, aquela que possui referência a sua qualidade, ou seja, se ela se amparar em uma abordagem de ensino e formação bilíngue aos estudantes e profissionais. Não adianta ser apenas inclusiva, “permitindo” o acesso e o uso da Libras no âmbito escolar. A Libras precisa ter centralidade, bem como, não se trata de se consentir seu uso, pois este é um direito que precisa ser efetivado. Atualmente, isso não ocorre conforme Vasconcelos (2010) afirma, que os/as escolas e os professores/as continuam estruturando as suas metodologias de trabalho a partir daquelas elaboradas para ouvintes. O autor chama a atenção para a ausência destas especificidades nos projetos políticos pedagógicos das instituições em geral, portanto, os estudantes Surdos ficam prejudicados, por dificuldades óbvias de acesso linguístico. Essas colocações não podem ser encaradas como uma deficiência da Libras, porque, como toda língua, ela é viva e está em expansão, sendo que o que falta, muitas vezes, é a sua inserção em determinadas áreas específicas, tanto no ensino, quando na formação de profissionais Surdos e ouvintes para atuar na educação de e para Surdos..

Neste contexto, Lacerda (2002 *apud* GÓES, 2011) salienta que a presença do intérprete em sala de aula e o uso da Libras não garantem que as condições específicas dos estudantes Surdos sejam contempladas e respeitadas nas atividades pedagógicas. Assim, para assegurar uma efetiva inclusão desses estudantes, Góes (2011) defende uma capacitação dos professores e de toda a comunidade escolar, aliada a um Projeto Político Pedagógico que a contemple, que vise estruturar o ensino com adequação curricular, metodologia de ensino e sistema de avaliação condizentes com as especificidades desses estudantes, no caso, a prática pedagógica precisa ser interligada em uma perspectiva bilíngue com todos os elementos de

processualidade como propomos, como uma contra conduta, apresentada na figura 07, que demonstra as configurações que instigam as suas possibilidades de relações de elementos de processualidade para com a Educação dos e para os Surdos.

e) *Negociação para estabelecer a Zona de equilíbrio 5: em termos de capacitação*

A política nacional da Inclusão Escolar para os Surdos é bastante ambígua em relação aos seus direitos linguísticos nas diferentes etapas de escolarização. Tais situações são desencadeadas como consequência da formação adquirida pelos professores e profissionais Surdos e ouvintes envolvidos. Considerando que sua formação, pois muitas vezes, ocorre em curso de capacitação de Libras com a carga horária de 40 horas e/ou em curso de introdução sobre a especificidade Surda, que nada agrega nas suas formações anteriores, pois demanda que sejam ofertados envolvendo a prática, a qual, na maioria deles, acaba sendo vista uma sala de aula, com falta de estruturas, ações pedagógicas, conhecimento e formação dos professores no domínio da Libras e das especificidade dos Surdos na Língua Portuguesa, impossibilitando, portanto, na escola, durante o exercício profissional, o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes Surdos.

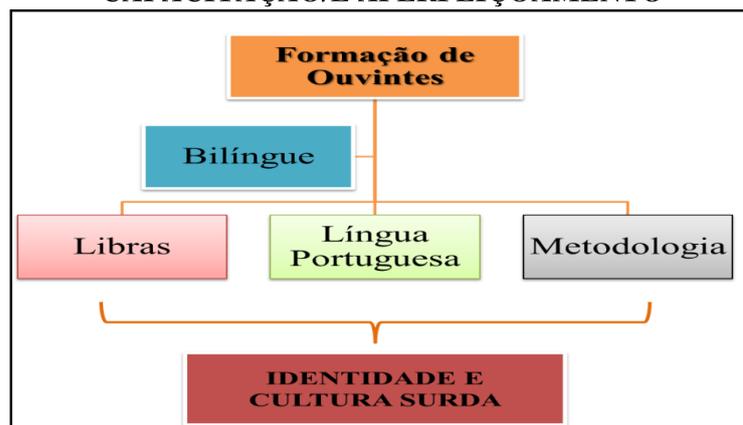
Nesse contexto, a interação entre o estudante Surdo e o professor ouvinte, é quase inexistente, ficando a cargo dos intérpretes de Libras/português em promover a interação dos Surdos com o ambiente escolar, e, na maioria das vezes, o estudante Surdo, fica constrangido em interromper continuamente a aula, posto que, não há um território conceitual dominado em português e, muito menos, conta com um professor bilíngue que seja usuário de sua língua, e ou professor Surdo, tal como, ocorre com os falantes nativos. O esclarecimento de suas dúvidas, quase sempre muito pertinentes, a quem transita na fronteira de duas línguas, é postergado a um momento posterior que nunca se realiza.

Nesse caso, a presença do intérprete não garante ao aluno surdo o direito de negociar com o professor o significado, direito que, em tese, é garantido aos alunos ouvintes por dominarem a língua de instrução. [...] A presença do intérprete pode facilitar o acesso ao conhecimento factual para os alunos que conhecem a língua de sinais, mas não garante a construção do conhecimento conceptual, que demanda um processo de trocas discursivas entre os participantes (FAVORITO; FREIRE, 2007, p. 211).

Com a proposta de destituir a dependência dos professores ouvintes com os profissionais intérpretes de Libras que não se atenta, na proposta de Inclusão Escolar, da necessidade e direito destes de que se promova o ensino bilíngue/Pedagogia Surda na

Educação dos e para os Surdos. Partindo-se deste contexto proponhamos a seguinte configuração de contra conduta, conceitos trabalhados pelo Foucault (2010), nos quais compõem elementos sobre a função e a estética dos profissionais que, mais do que formação, se identificam com o trabalho com os estudantes Surdos, envolvidos profissionalmente e pedagogicamente, conforme demonstra a Figura 08 abaixo.

Figura 08: possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CAPACITAÇÃO/E APERFEIÇOAMENTO



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora deste estudo

A formação dos Surdos e ouvintes (professores de Surdos) é um tema forte e constante nas rodas de conversas em diferentes momentos, tanto num bom restaurante, quanto num curso de formação. Um assunto que instiga, pelo fato de compreender que, com as discussões atuais na educação de Surdos, com saberes sobre a Libras e o português sendo instituídos, são colocados em evidências diferentes percursos formativos para esses profissionais que vão constituindo, o que hoje, chamamos de educação bilíngue.

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de Surdos, no campo da inclusão, é um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente vem com estratégia precisa na constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados nessa política. Vem responder a uma urgência histórica.

E com essa palavra quero dizer três coisas: O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se chama de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc, e levou ao desenvolvimento de

uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes. (FOUCAULT, 2006, p. 291-292)

Por conseguinte, pontua-se a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de expertise a fim de que práticas relacionadas à propagação da política instituída sejam garantidas.

Assim, os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de experts e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-se como uma expertise, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos - entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade (MACHADO; LUNARDI-LAZZARIN, 2010, p. 23).

Pensemos, então, que a formação dos Surdos e ouvintes para atuar em espaços de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, antes de tudo, precisa contemplar o saber da Libras e do português como segunda língua. É fundamental para atuar na Educação dos e para os Surdos a efetivação de um saber acadêmico, pois chegam com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas no meio dos estudantes Surdos. Passam a falar de igual para igual com os educadores (que outrora sustentavam outra ordem discursiva: o oralismo). O saber da Libras, como um saber especializado, vai tomando espaço e forma institucionalizada, abrindo caminhos e outras possibilidades para a existência da Inclusão Escolar numa perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda aos estudantes Surdos em nossa atualidade, substituindo o especialista em surdez. Temos, pelo menos, quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua. Porém estes novos “especialistas” precisam ser ampliados em outras áreas de formação, como também, ser percorridos desde a escolarização básica ao ensino superior.

Ressalta-se que é preciso compreender que a pessoa Surda é como um sujeito cultural, que destituída de condições terapêuticas, constitui-se em seus aspectos linguísticos, a partir de elementos de empoderamento, que demarcam a sua diferença e tomam posse de seus espaços de conhecimento, seja na educação básica e/ou no ensino superior. É nesta perspectiva que nós, educadores, somos confrontados com nossos saberes e olhares sobre a educação que vivenciamos, a educação que oferecemos, a educação que nos é proposta, e, sobretudo, a educação que os Surdos esperam de nós.

9.4 Ponto de Fechamento

O reconhecimento da cidadania bilíngue da população Surda brasileira, que utiliza a Libras como forma principal de comunicação cotidiana, foi um marco importante no cenário de políticas públicas, sobretudo, no que se refere à proteção dos direitos humanos de grupos vulneráveis à exclusão e à marginalização, por diferença de cor/raça, gênero/orientação sexual, linguística/cultural ou mesmo diferenças significativas.

No campo da educação, a pauta reivindicatória comum que mobilizou as negociações entre movimentos Surdos e Estado, nos últimos vinte anos, é o direito de as pessoas Surdas serem educadas em Libras, desde a educação infantil, e pela Língua Portuguesa – língua oficial do país – na modalidade escrita, como segunda língua. Dito de outra forma, a educação/ensino bilíngue/Pedagogia Surda para Surdos (Libras e Língua Portuguesa) é a principal bandeira de luta encampada por ativistas Surdos, familiares e profissionais da área, antes e depois da oficialização da Libras no Brasil em 2002 pela Lei 10.436.

No entanto, a ideia de educação/ensino bilíngue/Pedagogia Surda não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Mas ela é constituída com as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a Educação dos e para os Surdos. Tanto as práticas, as experiências, quanto os movimentos em favor dos Surdos, desenvolvem a ideia de Educação dos Surdos no ensino bilíngue/Pedagogia Surda discursivamente.

Estes elementos tem sido alvo de disputas e enfrentamentos, operados por posições discursivas, que expressam relações de poder assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) em oposição ao movimento Surdo, silenciando ou destacando intenções em relações aos rumos da educação de Surdos no Brasil. A questão central colocada em disputa repousa no *locus*, preferencial da oferta da educação bilíngue que, segundo o MEC, deve ser o contexto da escola comum, ao invés de espaços exclusivos para Surdos como classes e escolas bilíngues, como defende os movimentos Surdos e assegurada pela legislação.

A crítica dos movimentos Surdos sintetiza, a nosso ver, os limites e as possibilidades de que a Libras e a Língua Portuguesa sejam mediadas em mesmo patamar e *status* linguístico, no que tange a formação dos Surdos e ouvintes, dos conhecimentos e na interação verbal, nas integralidades das relações que envolvam estudantes Surdos na escola. Para o movimento, a escola dita inclusiva, cerceia o direito linguístico de valorizar sua língua minoritária, uma vez que a escola comum opera pelo monolíngüismo em português, secundarizando e/ou invisibilizando a Libras nas práticas discursivas.

Como destaca Quadros (2003), é possível se perceber que os Surdos “entendem a inclusão como garantia dos direitos de terem acesso à educação de fato, consolidada em princípios pedagógicos que estejam adequados a eles. As suas proposições ultrapassam nas suas questões linguísticas, incluindo aspectos sociais, culturais, políticos e educacionais” (p.36).

Nesse sentido, os Surdos e a comunidade sonham com espaços em que a Libras seja a língua de instrução, em um ambiente cultural e social que favoreça o fortalecimento das heranças Surdas para consolidação de um grupo que se diferencia a partir da experiência visual. A escola que os Surdos querem e consideram a ideal e a que o sistema apresenta ainda não são convergentes. A peça do quebra-cabeça que os Surdos representam não se encaixa na forma como as escolas públicas estão organizadas, pois, ainda se refletem em princípios da política de integração. Esse é o grande entrave do processo inclusivo dos Surdos na educação, impondo um desafio para as propostas governamentais, no sentido de lhes garantir os seus direitos.

Contudo, a implementação de uma política de inclusão precisa estar acompanhada do diálogo com os movimentos representantes dos Surdos que, apesar de insatisfeitos, estão interessados no sucesso de sua educação. A partir dessa iniciativa, podemos processar uma aproximação entre o “querer” e o “fazer” na educação, instaurando um espaço de negociação. Este espaço de negociação permitirá a reorganização de todas as peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos Surdos brasileiros. A peça do quebra-cabeça dos Surdos não apresenta o formato para se encaixar no quebra-cabeça da escola que está aí. No entanto, existe a possibilidade de negociação para tornar esta peça mais próxima à peça que se espera por parte dos que definem, como a educação deve ser, em uma perspectiva que consolida os princípios da inclusão e a/o Educação/ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Enfim, conclui-se nesta negociação de que a inclusão defende uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que deve satisfazer às necessidades de todos os estudantes Surdos: a prática a ser consolidada em ensino bilíngue/Pedagogia Surda nas estruturas e ações pedagógicas. É dessa forma que procuramos abordar nesta Tese, o conceito de Inclusão em outro olhar e discurso, como pessoa Surda. Todavia, em outras palavras, entende-se que, para efetivar inclusão dos Surdos, não basta que os mesmos estejam integrados às escolas comuns. Eles precisam participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar efetivamente em todas as suas possibilidades. Isso quer dizer que as

escolas precisam estar preparadas para acolher e educar todos os estudantes Surdos como ocorre com os demais, e não se restringir a somente os considerados “normais e educáveis”, criando uma reestruturação com as cinco configurações citadas: *o sistema educacional, a continuidade, os pontos de intersecção, os elementos de processualidade e a capacitação.*

10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocar um ponto final em um trabalho é sempre uma tarefa difícil. Mas em se tratando de tese, esta é uma necessidade. Aqui, porém, são expressas as possibilidades e os desejos conquistados e despertados com diferentes perspectivas e visões. Entende-se que aqui não é um ponto final e sim um ponto de partida com possibilidade de concluir várias chegadas através do olhar de um Surdo!!! (Grifo da pesquisadora). Diante-se deste faço-me em consonância com o que afirma a autora Strobel, já está na hora de ouvir o povo surdo, sobreviventes das políticas surdas, já percorridas por muitos anos e anos de luta contra a opressão de cultura surda e dos valores linguísticos na educação! (STROBEL, 2008).

Este trabalho é o fruto da crença de que é possível efetivar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos nos tempos atuais, que se encontram tumultuados de impasses. Para tanto, este trabalho foi realizado com muita dedicação, foco e senso de responsabilidade. No decorrer do tempo deste estudo, o foco sempre foi a preocupação de realizar um estudo que primasse pelos três princípios fundamentais da organização e estrutura que se exige de uma TESE DE DOUTORADO, são eles: a originalidade, o ineditismo e o Autoral.

Na primeira instância, ressalta-se que esta pesquisa apresentou um trabalho **autoral** com uma representação diferenciada, como Surda, formadora e produtora do momento, do conhecimento e de discussões acerca da temática, na qual a princípio me manifestei com certa resistência à forma como o objeto de estudo precisava se compor. A preocupação era em propiciar o entendimento e a compreensão aos leitores sem deixar de serem estendidas aos leitores Surdos, pois além de ser formadora de conhecimentos aos ouvintes, também tenho por pensamento indissociável o fato de ser também formadora dos Surdos, seja elas ocorridas em processos formais de discussão e de estudos teóricos, de conceitos, dos apontamentos acerca desta temática e afins e em outros espaços de convivência coletiva, como na associação de Surdos, em festas, etc.

No entanto, esta Tese apresenta uma pesquisa com uma representação diferenciada, pois há por parte da pesquisadora o compromisso de produzir um texto que seja capaz de apresentar os fundamentos, os dados e suas análises para a compreensão de Surdos e ouvintes. Assim, por vezes, durante a sua leitura, se defrontará com uma elaboração de textos, que a princípio podem parecer exaustivos aos ouvintes, mas que a mesma é necessária para proporcionar a leitura, a compreensão, e até mesmo aprendizado aos leitores Surdos. Assim,

um fator relacionado ao autoral, é justamente, o fato de, na sua organização e estruturação, foi sendo composta com uma esquematização textual peculiar a uma Identidade Surda, como também vislumbramos a necessidade de esta Tese ser publicada em Libras. Entretanto, como o português é a segunda língua a ser utilizada pelo Surdo brasileiro, é essencial que a escrita seja clara e pertinente, com riqueza de estudos teóricos, conceitos e dados para situar o leitor Surdo no processo e permitir, assim, seu entendimento e aproximação com o estudo realizado.

A **originalidade**, por sua vez, que também é umas das exigências da tese, encontra-se neste estudo, no fato de que se propôs, identificar e analisar a política educacional e a política linguística, duas temáticas que permeiam a Educação dos e para os Surdos, que sempre foram discutidas separadamente no Brasil, no que diz respeito a formação dos Surdos e ouvintes, correlacionando-se a oferta do ensino de/em Libras e Português como segunda língua, seja eles estudantes ou egressos de cursos de licenciatura, quando profissionais envolvidas na Educação dos e para os Surdos, acabaram sendo engendradas em ações das políticas públicas de educação. Aqui buscou-se em um trabalho hercúleo, trabalhar de forma articulada estas duas temáticas, produzindo um texto, que a princípio, as apresentou de forma separada, no segundo momento, as entrelaçou como forma de compreendê-las nas suas especificidades e aproximá-las em suas semelhanças e completudes. Esse exercício faz dessa produção original, por tudo que representa e representará para a comunidade Surda e ouvinte.

A partir se deste princípio, a pesquisa procurou orientar-se pelo pressuposto de sua temática, considerando-a pertinente ao momento histórico vigente, expresso nas políticas públicas que estamos vivenciando atualmente, que se encontram com vários embates, dentre eles, as divergências existentes nos diferentes discursos, discordâncias, entraves, empecilhos e conquistas legais que implementam as ações públicas para a educação dos surdos no Brasil. Considerando que a Educação dos e para os Surdos está envolvida em tensões, que se manifestam, sobretudo, pelo vínculo desta com uma política de educação inclusiva, numa perspectiva de Educação Especial, que tem por visão a busca pela normatização dos estudantes Surdos.

Estes são os motivos de muitos conflitos entre os profissionais, educadores, pesquisadores e outras, assim, existe um forte fator capaz de gerar um bom problema de pesquisa, qual seja: No Brasil, de 2005 a 2017, está se configurando a construção de políticas das e para as pessoas Surdas, no campo educacional e linguístico? Como estas políticas estão sendo propostas e recebidas na sociedade brasileira? Quais as tensões e correlações existentes

entre o que está disposto na legislação brasileira deste período e a sua aplicabilidade na realidade educacional dos e para os Surdos?

Diante do exposto, se organizou dois momentos, um primeiro em que se propôs:

a) *Política no campo Educacional*: refletir como as políticas públicas que estão sendo destinadas à educação das pessoas Surdas e entender suas questões relativas ao processo de escolarização a partir das discussões acerca da formação dos Surdos e ouvintes, sobretudo, por parte dos profissionais envolvidos. Embora se reconheça a Libras como meio de comunicação da comunidade Surda e o seu uso na instrução para desenvolver o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, são poucas as escolas e/ou professores, que utilizam esse sistema linguístico e, muito menos, sabem como fazê-lo.

b) *Política no campo da Linguística*: refletir como ocorre e se efetiva a implementação de uma política Linguística na Educação dos e para os Surdos, apresentada de forma depende, massivamente, do Estado, pois é ele que detém o poder sobre as instituições, que possibilitem a sua implantação, sendo inclusive ao qual se recorre quando se deseja efetivar uma política que possa promover o uso linguístico da Libras em seus diferentes contextos.

Em um segundo momento, para dar continuidade ao o entendimento do problema deste estudo, agora, de forma mais articulada, buscou-se aporte em abordagens teóricas favoráveis à problematização da política pública, educacional e linguística, implantada destinada à formação de Surdos e ouvintes para atuar na Educação dos e para os Surdos, em torno dos princípios e das dinâmicas que tencionam os arranjos existentes, entre os documentos e as suas ações disseminadas nas políticas públicas via instituições de Educação Superior e instituições que realizam ações específicas da comunidade Surda.

Tais estudos teóricos, somados à análise dos dados documentais legais e empíricos, levou-nos a encontrar o fator **ineditismo** desta pesquisa, que é o fato de estabelecer reflexões indicando a possibilidade de um novo momento para com a Educação de e para os Surdos, denominada de Zona de Equilíbrio. Está é fruto da proposta de negociação, o que possibilitou um momento de discussão e reflexão final, explicitando brevemente os principais argumentos evidenciados em todo o trabalho que sustentou esta tese, concluído em cinco configurações das propostas a serem estabelecidas para efetivar a política educacional e linguística: 1) Termos de Hierarquia do Sistema Educacional; 2) Termos de Continuidade; 3) Termos dos

Pontos de Intersecção; 4) Termos de Elementos de Processualidade; 5) Termos da Formação/Capacitação.

Para construí-los, retomamos o objetivo central da pesquisa, qual seja: realizar um estudo transversal dos referenciais teóricos que fundamentam as políticas educacionais e as políticas linguísticas públicas brasileiras, no tocante à Educação dos e para os Surdos, para compreender e apreender as correlações e tensões existentes entre a legislação brasileira inclusiva, sua criação e desenvolvimento nas instituições públicas envolvidas com a Educação dos e para os Surdos.

Especificamente, pretendemos identificar e analisar, no período de 2005 a 2017:

- a) nas diretrizes gerais da legislação educacional brasileira, na temática da política educacional referente a formação geral e na educação dos e para os Surdos, sendo estes ouvintes e/ou Surdos, elementos da política linguística das e para as pessoas Surdas;
- b) nos documentos nacionais a inserção da preocupação com a formação do Surdo e do ouvinte no ensino de/em Libras e português como segunda língua para a escolarização das pessoas surdas;
- c) como a temática referente à educação das pessoas Surdas se apresenta na formação, com relação a direitos e usos linguísticos da Libras e do português como segunda língua para Surdos, nas instituições corpus do estudo;
- d) Como ocorre a inserção da temática das políticas linguísticas para este público em específico;
- e) o papel das IES e das instituições de Surdos na construção de uma política educacional e linguística para a educação dos Surdos.

Transversalmente, nos objetos de estudo, pretendeu-se a compreensão das discussões das políticas educacionais e políticas linguísticas na Educação dos e para os Surdos e suas implicações nas ações presentes em políticas públicas de formação e Inclusão Escolar numa perspectiva de ensino bilíngue. Para respaldar a discussão e sua investigação, esta pesquisa, teve como o referencial teórico a discussão da legislação brasileira vigente, sobre as políticas públicas na Inclusão relacionadas com um ensino bilíngue na Educação dos Surdos. Também usamos como base de estudo a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, para isso, se discutiu, inicialmente, na Seção I – a política educacional onde propomos-nos a apresentar, via embasamento teórico e da legislação, sendo que, na primeira, procuramos abordar os termos/conceitos de educação, inclusão e diferença, presentes nos

discursos “da educação para todos e da escola inclusiva e bilíngue, a fim de compreender a política na educação fomentada na individualidade, na subjetividade e na diversidade em âmbito do espaço escolar para, em seguida, fazer um paralelo da sua política, por meio das legislações existentes, com a Educação de pessoas surdas, para nos possibilitar a um caminho de estudo reflexivo.

Em síntese, a Educação dos e para os Surdos, por esse viés, aproxima-se dos debates que propõe a sua localização num espaço político. Para Skliar (1999, p. 7), a educação de Surdos deve ser definida “como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas [...] e como um reconhecimento político da surdez como diferença”, porém, o político precisa ser visto em sua dupla dimensão: como construção histórica, cultural e social e como relações de poder/saber que permeiam tanto a proposta quanto os atos de ensinar e aprender. A representação “é um sistema de significação e, na análise cultural, o debate vinculado à representação está centrado nos aspectos de construção e de produção das práticas de significação” (SILVA, 2006, p.27).

Diante deste, observa-se que não temos como não saber o que se veicula no discurso numa sociedade vivida numa ótica inclusiva, se temos o desenvolvimento de uma educação, nesse modelo, cujos indicadores e os elementos definidores caminham em sentidos opostos, com desigualdade, fragmentação, dentre outros, o que torna tudo difícil para compreender: como a política de Inclusão Escolar poderia gerar equidade se as pessoas perpetuam um discurso e pensamento discordante, que se difere ao da comunidade Surda?

Em trabalho anterior, Fernandes (2011) reflete que, decorrente da concepção de sujeito, o sistema político-jurídico se situa, com ações de enquadramento de suas diferenças, que redundará em um modelo institucional de educação excludente ofertada. Nesse sentido, adotar uma nova concepção das pessoas Surdas, no campo da política educacional, encaminha-se para a ruptura de práticas tradicionais que partem das pessoas Surdas. Nesse sentido, ressignificar o entendimento de incluídos e excluídos, implica em “direcionar as políticas sociais de forma que garantam modificações radicais na forma de gerar e distribuir qualidade de ensino as pessoas Surdas. Caso contrário, os incluídos e os excluídos continuarão sempre os mesmos, ou os percentuais de excluídos crescerão ainda mais” (CARMO, 2006, p. 47). Entretanto, a sociedade opta por não resolver suas contradições, “pois isto significaria sua própria destruição. Ela apenas as dispersa no modelo social de tal forma que, ao invés de um confronto, ela consegue harmonizar as relações e perpetuar as contradições” (CARMO, 2006, p. 49).

Por isso, precisamos de uma educação que nos capacite a refletir e levantar as contradições entre o que se diz e o que realmente se quer no projeto educativo brasileiro, pois nos jargões utilizados não precisam ser definidos a quem estão servindo na política pública.

Diante deste, nos atermos às indicações e/ou instruções do Relatório do GT (2014) sobre a política Linguística de Educação Bilíngue ao citar-se que a Educação dos Surdos precisa se ater a:

- a) implementação do ensino bilíngue e sua garantia na educação básica: educação infantil (creches e pré-escolas), ensino fundamental e ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, em escolas urbanas e rurais;
- b) inserção dos princípios da Educação Bilíngue de Surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas ações pedagógicas e currículos e no direito de terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior;
- c) criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como língua materna, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua com a condição necessária à educação do Surdo, construindo sua identidade linguística, sociocultural e histórica a fim de promover situação de igualdade entre as crianças Surdas e ouvintes.

Além deste corpo de estudo, interligamos sua discussão com a da seção II – a política linguística, em que para além de conceptualizar os conceitos básicos, procuramos contemporizar a discussão sobre a política linguística, tendo sempre por enfoque a sua utilização e aplicação na educação das pessoas Surdas ampliando-se com a discussão da formação de ensino de/em Libras e no ensino de português como segunda língua no que concerne as estruturas e ações pedagógicas.

No decorrer do texto, observamos que a política linguística, por ser uma discussão recente e de diferentes entendimentos e interpretações, não trazem orientações condizentes sobre o acesso aos elementos básicos da sua prática, cujas adequações são mais significativas, dado que coloca em foco a formação dos Surdos e ouvintes, tanto no tocante aos objetivos, quanto na sua organização, metodologias, uso linguístico, dentre outros. São os elementos que, uma vez equiparados às condições de acesso, envolvem a questão de formação e de línguas a serem promovidos na instituição, que não se encontram dentro das adequações necessárias na Educação dos e para os Surdos, e, que não são tocados nas reformas e políticas educacionais e linguísticas, função da instituição, políticas e diretrizes curriculares, dentre outros conferenciados ao fracasso da política Educacional na Educação dos e para os Surdos.

O mesmo é observado por Ricento (2000, p.21) ao citar que as razões desse insucesso, encontram-se na “complexidade da atividade, as incontáveis e incontroláveis variáveis envolvidas, a dificuldade de avaliação da efetividade das políticas implementadas e a impossibilidade virtual de reformular a sociedade em nações com histórias coloniais longas e complexas”.

A partir-se destes fatores podemos dizer que, durante muito tempo, a política pública adotou uma política de unificação nacional, de forma mais ou menos explícita e ativa, a qual buscou administrar o confronto das diferenças linguísticas, absorvendo-as e anulando-as em prol de uma “língua comum a todos” (SILVA, 2013, p.66). Hoje, contudo, há uma relativização dessa homogeneidade em prol de uma cena multilíngue, no espaço de enunciação nacional (em que se apresenta essa cena), as línguas são divididas pelo aspecto político que as atravessam – disputa pelo direito de dizer e pelo modo de dizer.

Em suma, as divisões da Educação dos Surdos são operadas em “disputas” e produzem tensões entre a Língua Portuguesa e a Libras. O uso da Libras, por sua vez, caracterizado, ainda por lacunas, no ensino bilíngue/Pedagogia Surda, em que coexistam duas (ou mais) línguas, sendo a variedade alta respeitada – no caso, o português –, adotada na educação formal, tende a assimilar a variedade baixa, que não goza de prestígio social, que acaba sendo relegada às situações cotidianas informais, secundarizadas nas funções e usos de *status* social da comunidade de fala. (CALVET, 2007).

Essa realidade não pode ser secundarizada em políticas inclusivas em uma perspectiva de Educação Especial, pois extrapolam as medidas voltadas à inclusão em contexto de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, e, em seu conjunto, às medidas a serem implementadas, integrariam o campo da política linguística, definida por Calvet (2007) como um emaranhado de decisões realizadas pelo poder público, segundo as quais se apresentam as relações de poder existentes entre as línguas em jogo. Neste processo há sempre uma que sobrepõe a outra, fator a ser superado em um ambiente bilíngue, que seja capaz de reconhecer e valorizar as diferenças como contributos para a realidade em construção.

Esses entendimentos são fundamentais para refletir sobre os cenários de escolarização básica e superior em que os Surdos são minoria. Geralmente o espaço concedido à Libras na formação dos Surdos e ouvintes é muito restrito. As interações restringem-se aos poucos membros da comunidade escolar que têm conhecimento da língua e são confinadas ao espaço de sala de aula. É comum a Libras circular, ocasionalmente, apenas na presença de tradutores

e intérpretes que realizam a mediação da comunicação entre Surdos e ouvintes em situações de interpretação simultânea de aulas expositivas ou eventos.

Consideramos relevante a existência da construção de uma instância coletiva de ações articuladas na educação, captando inclusive o campo da política linguística que é inovador e eficiente nas políticas públicas. Contudo, propõe uma nova forma de abordagem e intervenção centrada em medidas de política linguística de educação bilíngue, como pressupostos ao processo de inclusão escolar na Educação dos e para os Surdos. A proposta só será possível se o refinamento e a sua construção for fundamentada em uma coerência interna nas políticas de formação dos Surdos e ouvintes, a partir da reflexão e análise crítica das próprias práticas baseada nas indicações presentes no Relatório do GT (2014) com a implementação:

- a) de ofertar uma formação aos Surdos e ouvintes; aos professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2, de tradutores e intérpretes para atuarem na educação básica com suas formações garantidas desde o aperfeiçoamento quando a formação de nível superior;
- b) da promoção da difusão da Libras em todo o espaço escolar a contar-se a todos os professores e funcionários, direção da escola e familiares, como também, em adequar o ensino e as avaliações relativas à escrita observando-se a esse aspecto, inclusive, adotando avaliações em Libras;
- c) de instauração de um planejamento linguístico para o ensino e para a aprendizagem de línguas, visando a influenciar o comportamento do outro, no que diz respeito à aquisição, à estrutura e à sistematização funcional dos códigos das línguas em situação de contato conduzindo-se ao respeito do uso das línguas da comunidade Surda.

Proseguimos a discussão deste campo linguístico na seção III – na qual procuramos refletir a partir de uma base teórica, acerca das políticas institucionais e da legislação pertinente, sobre o papel e a organização das instituições de IES e de Surdos em frente a política pública, norteadoras das suas ações, e trabalhos que promovam a construção de uma política linguística na educação de pessoas Surdas para garantir a formação dos Surdos e ouvintes que balizem as mudanças educacionais.

No decorrer deste estudo, no que concerne à IES, existem leis, decretos, normas, diretrizes, portarias que, direta ou indiretamente, asseguram as condições básicas das políticas públicas educacionais destinadas as pessoas Surdas, semelhantes aos das com deficiência nesse nível de ensino. Sem pensarmos em legislação específica para esse nível de ensino, bastaria o que está expresso na nossa Constituição (1988) para encontrarmos os espaços

sociais destinados ao público, organizado para atender às demandas e às especificidades dessas pessoas, O direito constitucional de ir e vir. Mas, além desse, vários outros dispositivos específicos foram criados para esse nível de ensino. Já as Instituições de Surdos, que tem por vista a defesa de interesse comum que é de assegurar a política pública condizente com o que a Educação dos e para os Surdos quer: a efetiva implementação da política de Inclusão Escolar a ser defendida em contexto do ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Constatamos que todos os instrumentos jurídico-normativos específicos voltados para as pessoas Surdas nas IES versam sobre: a reserva de vaga rede privada de ensino; a inclusão de disciplinas que tratam das questões referentes à deficiência na grade curricular nos cursos das IES, principalmente nos de licenciaturas; assegurar as condições básicas de acessibilidade, tanto no processo de ingresso (vestibular) quanto sua permanência para o acesso ao conhecimento e ao currículo do curso, bem como, a necessidade de criação ou consolidação de núcleos de acessibilidade. Em nenhum dos documentos analisados, encontramos discussões sobre a função e organicidade da universidade em termos de projeto político pedagógico, currículo, aspectos didático-pedagógicos, a capacitação de recursos humanos e a formação de professores, bem como, orientações para a ação docente para o trabalho com os estudantes Surdos.

No que se refere às ações, encaminhamentos e dificuldades das IES para garantir as condições de formação dos Surdos e ouvintes de forma eficiente, os estudos demonstram uma convergência de prática de formação, pois muitas delas são efetivadas sem alterar substancialmente a realidade desse espaço social. Conforme Boaventura (2010, p. 96), “a grande primazia e autonomia do Estado na formulação das políticas coexistem com a grande ineficácia e dependência na execução delas [...] se queda nos textos legais, ordinários e constitucionais, e dificilmente se traduz em práticas sociais adequadas”. Na prática, verifica-se um “quadro aparente de distanciamento entre as metas políticas anunciadas e o atendimento efetivo por parte do poder público” (MAZZOTTA, 2001, p.97).

Examinamos, o papel e organização da formação, aplicado pelas Instituições de Surdos, apesar de ser um órgão não-governamental, possuem papel relevante neste processo, pois ocupa-se de promover instrumentos que subsidiam a Educação dos Surdos, mais especificamente na formação dos Surdos e ouvintes em que a sua constituição permita a construção de ensino/e formação bilíngue. Além deste, a instituição, precisa subsidiar mais uma estratégia, o estabelecimento das sensações de competências e idoneidade que a comunidade surda reivindica na proposta de educação. No entanto, isso não acontece de

forma tranquila. É preciso articular um conjunto de normativas aos saberes sobre a Educação dos Surdos para que esta seja constituída em contexto de ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Tarrow (2009) evidencia que é fundamental o apoio e as ações dos órgãos públicos, que são transformados como peças fundamentais da estrutura de oportunidades políticas, oportunizando a redemocratização da política pública, no caso, para que política da Inclusão Escolar efetive a sua adesão à um ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

A produção do texto desta seção nos possibilitou, no fim, a pensar em alguns modos pelos quais foi se constituindo a organização das políticas públicas, ao longo do período, pelas IES e Instituições de Surdos. Nesse sentido, foi crucial a articulação de ações e poderes que conformaram a formação dos Surdos e ouvintes às necessidades da governamentalidade. A partir do entendimento desta articulação pudemos, assim, abarcar as dimensões da necessidade de mobilizar melhor as ações e estratégias para que a Educação dos Surdos pudesse ser efetivada em uma reforma política no campo educacional e linguístico. Nesse sentido, descrevemos a dinâmica do trabalho a ser desenvolvido pela IES e Instituições de Surdos conforme as sugestões presentes no Relatório do GT (2014), no que concerne as ações da instituição sobre a formação, necessitar-se fundamentar em:

- a) vincular o dever das instituições de ensino, educação básica ao ES de introduzirem a Libras em todas as licenciaturas, bem como, a apoiarem ações de formação de Surdos e ouvintes bilíngues Libras-Português na Educação dos e para os Surdos;
- b) garantir na formação dos Surdos e ouvintes, a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Português, como também, que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita), e/ou disponibilizadas em português escrito com pressuposto de segunda língua, assim previne-se que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes Surdos;
- c) prever espaços e ações das políticas públicas de uso da Libras nas estruturas, pedagógicas, capacitação dos profissionais e comunicação, envolvendo o conhecimento, a informação e formação.

No entanto, faz-se uma ressalva desta pesquisa de que uma das principais questões que o estudo revela é que a atual Política Pública na Educação dos Surdos em instituições de ensino apresenta problemas generalizados da política educacional e linguística, pois apresentou, principalmente, os problemas relativos às suas ações de implementação da formação de Surdos e ouvintes, que se encontra em uma concepção de abordagem da educação especial, não o da Inclusão, no caso, da Inclusão ela é idealizada em ensino

bilíngue/Pedagogia Surda, devido ao fato de que a maioria das instituições – escolas, universidades e outras – oferecem os conteúdos e atividades, não direcionados de forma adequada ao ensino bilíngue/Pedagogia Surda, restringindo-se na educação/formação monolíngue. O mesmo se agrava quando se verifica que as ações pedagógicas, também, não apresentam os mínimos requisitos que demandam a política educacional e linguística, dentre eles, a formação, o uso linguístico da Libras, currículo e ações pedagógicas que tem por vista mediar a educação/formação centralizada em ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Diante dos fatos apresentados, nos detemos na observação de que a preocupação central deste estudo é decorrente:

- a) dos problemas que a Educação dos Surdos está enfrentando atualmente, no tocante aos mecanismos a serem desencadeados para a sua formação, aliada as inquietações oriundas da falta de ações da política pública no ensino de/em Libras e Português como segunda língua;
- b) também, da minha inserção na comunidade Surda, envolvido com a Educação dos Surdos, onde sempre fiz parte, como Surda.

Essas questões inquietam, e levam a um grande conflito interno, pois, acreditamos na possibilidade dos Surdos e nas suas competências para se desenvolver, como também, fomentar de fato a política pública que efetive as ações na Educação dos e para os Surdos. Para tanto, espero que esta pesquisa possa colaborar com o desenvolvimento continuado de estudos nessa área, bem como, na melhoria das políticas públicas na Educação dos e para os Surdos.

Contudo, esta pesquisa vai ao encontro dos estudos da política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, com a finalidade de detectar os problemas existentes no processo de formação dos Surdos e ouvintes, engendradas em estruturas e ações pedagógicas implantadas na política inclusiva. Para alcançar as suas percepções foi subsidiado, nesta pesquisa, o estudo e análise de documentos internacionais e nacionais compondo, o conjunto das políticas públicas de ações implementadas em IES e Instituições de Surdos.

No entanto, foram realizadas a coleta de dados nesta parte do estudo, a partir de dois campos:

- a) fontes primárias, isto é, de documentos originais que servem de base para o estudo localizados no universo das políticas públicas, no campo educacional e linguístico,

para as pessoas Surdas, o que desvelou a forma de organização, bem como, se promove a política educacional e linguística pelas IES e Instituições de Surdos;

b) dados empíricos em uma IES e outros em Instituições de Surdos, que atuam com as políticas públicas para as pessoas Surdas, utilizando entrevistas como principal instrumento, que permite refletir sobre a formação de Surdos e ouvintes no contexto da educação dos e para Surdos, por meio de seus limites e possibilidades.

Este estudo pretendeu identificar e analisar como ocorrem as políticas públicas sobre a Educação dos e para os Surdos, dentre eles as noções de formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua; o uso linguístico da Libras; as estruturas; as ações pedagógicas e deliberações da gestão pública na garantia dos direitos dos Surdos, decorrentes da reivindicação de uma política de ensino bilíngue/Pedagogia Surda; e por fim, como as políticas educacional e linguística estabelecem na Educação dos e para os Surdos. Para isso, foi utilizada como base para esta pesquisa a metodologia de abordagem discursiva por meio de análise de documentos e análise empíricas discursivas.

Diante deste, propomos apresentar nas Seções V e VI, para debater os dados obtidos em duas análises: a) discursos documentais das legislações governamentais e institucionais e a sua materialização nos trabalhos e/ou projetos promovidos nas instituições públicas é destinado à apresentação dos documentos preexistentes, nele se analisa algumas articulações e implicações entre a política educacional e linguística com a educação das pessoas Surdas; b) discurso empírico discursivo da política educacional e linguística debatidas pelos participantes sobre a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos, para melhor refletir a estrutura da educação das pessoas Surdas na garantia da promoção de uma política educacional e linguística.

Na análise de discursos documentais e empíricos investigamos as políticas públicas, no que tange as suas estruturas, ações e encaminhamentos das Instituições no Brasil para garantir a Política Educacional e Linguística na Educação dos e para os Surdos. O trabalho de análise foi estruturado em três grandes dimensões institucionais: Legislação governamental, programa/proposta das IES e de Instituições de Surdos.

Conforme a análise dos dados, os principais embates encontrados na legislação, elaborados em relação a formação dos Surdos e ouvintes, são decorrentes do fato de serem baseados na perspectiva de Educação Especial e não na Educação dos e para os Surdos, o que não desencadeia a efetiva ação pedagógica nas instituições, retardando a oferta da Educação de ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Se considerarmos os depoimentos emitidos pelos participantes, há falta de:

- a) diálogo e espaço de negociação e abertura ativa à participação dos líderes representantes da comunidade Surda nas reuniões e propostas das/com as secretarias de ensino;
- b) prática e de ações pedagógicas que centralizem a Libras na formação dos Surdos e Ouvintes;
- c) formação adequada aos profissionais para atuar com a Educação dos e para os Surdos.

Portanto, não podemos dizer que a realidade encontrada na política pública se enquadra nos parâmetros necessários a uma política de inclusão na Educação dos Surdos. Os resultados encontrados não permitem afirmar que a Educação dos Surdos é inclusiva, com suas ações efetivadas na política educacional e linguística, uma vez que prevalece um movimento ainda integracionista no interior das instituições, o que transfere para o estudante o esforço para se adequar ao contexto educacional.

Desse modo, no que se refere à formação dos Surdos e ouvintes, podemos inferir que não existe uma política regulamentada de formação dos Surdos e ouvintes para atuar na educação de e para Surdos, porque a sua formação não foi universalizada e continua escassa, sendo apenas debatidos e discutidos por muitos. É preciso repensar a formação dos mesmos que, no nosso modo de pensar, implica numa reorganização da política pública de forma a romper com o discurso da “normalidade” que ainda classifica, ordena, hierarquiza, seleciona e exclui aqueles que não atendem aos seus princípios. Nesse sentido, além de uma política de formação, precisamos de uma política educacional e linguística efetiva e implementada para que a Educação dos e para os Surdos ocorra de fato em todo o âmbito de ensino relacionados ao conhecimento e ao currículo.

No que se refere às ações e aos encaminhamentos das IES e Instituições de Surdos para garantir a Política Educacional e Linguística, existe um Plano de Desenvolvimento Institucional que tem por finalidade garantir o uso linguístico da Libras para as pessoas Surdas, como também assegurar a formação dos Surdos e ouvintes no ensino de/em Libras e Português como segunda língua, porém, os seus discursos se permeiam em contradição com a prática, pois não determina a ementa, carga horária e ampliar a mesma na educação básica, em seus programas que acabam por limitar as ações e autonomia da Instituição.

Segundo os participantes da entrevista são os sistemas, os recursos humanos e as barreiras atitudinais nas estruturas e ações pedagógicas que criam impedimento à instituição

para executar, na prática o uso e difusão da Libras, bem como, assegurar o seu uso linguístico dos Surdos em todo o âmbito formativo, desde o ingresso (por meio do processo seletivo) a permanência (via acessos dos mesmos aos conteúdos, conhecimentos, avaliação e dentre outros), como também, à formação docente sobre os aspectos e particularidades do estudantes Surdos, o que acaba interferindo em todas as outras políticas públicas.

Em relação às Políticas Institucionais, no Brasil, não há uma legislação nacional para normatizar e orientar a garantia da formação dos Surdos e ouvintes, desde a educação básica ao ensino superior, voltadas para o contexto bilíngue, que contemplam a política educacional e linguística. Entendemos que essas políticas existentes são para instituir como um ato de normatização e orientação, com o objetivo de evitar práticas diferenciadas para necessidades semelhantes e/ou idênticas e estabelecer os princípios e linhas gerais a serem considerados pelas IES, na organização de serviços mínimos de apoio as pessoas Surdas. Porém, é necessário um respaldo legal para balizar essas ações, uma política interna traduzida em medidas e orientações que afetem estruturas e práticas, construindo referenciais importantes para a ação.

Conclui-se, na análise desta pesquisa, que é preciso refletir sobre os fundamentos da Inclusão Escolar, procurar saber e repensar o modo de funcionamento institucional, hoje pautado na lógica da educação especial, em favor da lógica da integração. Estamos utilizando estruturas que foram organizadas numa perspectiva de educação especial e, sem modificá-las, queremos utilizá-las para favorecer a inclusão em contexto de ensino bilíngue/Pedagogia Surda. Não se trata apenas de elaborar Leis, Decretos, Portarias, etc., é preciso colocá-las em prática e, para isso, demandam estruturas, recursos pedagógicos, gestão e humanos.

Essas instituições, governos, escolas, IES e outros envolvidos precisam estar cientes da importância de expor às instâncias governamentais as limitações que enfrentam e de apontar encaminhamentos que “devem ser tomados, para que haja a garantia de acesso/ingresso e permanência desses estudantes, pois contam com profissionais das mais diversas áreas do conhecimento, que podem contribuir com ensino, pesquisa e extensão na área” (MOREIRA, 2005, p. 41).

Para a inclusão, não cabe somente os estudantes Surdos, a tarefa de se adequarem às condições que a instituição que lhes oferecem. “É preciso que as instituições se preparem para receberem seus futuros acadêmicos e que, em conjunto, se construam as condições necessárias para se garantir o sucesso escolar de todos. Este é sem dúvida um grande desafio” (SILVA, 2012, p. 16). Não há como negar que as exigências são muitas e que não basta

apenas a boa vontade de alguns, pois a Inclusão exige rupturas e a busca de alternativas viáveis.

Percebemos que, de modo muito lento, os governos e as secretarias estão conseguindo organizar ações e encaminhamentos articulados com os demais órgãos das instituições, de modo a delinear o esboço de uma política institucional de inclusão das pessoas Surdas. Mas, ainda existem muitas ações isoladas e muito descaso por parte de alguns setores, deixando as suas responsabilidades para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - Secadi – e/ou ao Serviço de Apoio a Inclusão – SAI, dentro das secretarias de ensino. É preciso sempre que uma pessoa ou um grupo ligado ao assunto cobre a atenção e o cuidado de se estabelecer um olhar para os estudantes Surdos, durante as tomadas de decisões políticas.

Neste mesmo estudo, procuramos contemplar os diferentes olhares dos participantes envolvidos nas políticas públicas implementadas pelas IES e de Instituições de Surdos sobre a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos em instituições de ensino, e, constatamos diferenças nos seus discursos. Como por exemplo, no que se refere ao uso linguístico da Libras e a formação dos Surdos e ouvintes em contexto bilíngue, ou os gestores estão minimizando os problemas e/ou os colaboradores fizeram críticas indevidas, e/ou ainda, as mudanças realizadas não são suficientes, nem fizeram de fato a diferença. Nesse sentido, ressaltar-se que para estudar algum tipo de política pública é importante, quando se utiliza a entrevista como instrumento de coleta de dados, a participação de segmentos que representam diferentes forças no movimento sobre o objeto a ser analisado.

Diante de tudo que expusemos anteriormente, torna-se necessário, aprofundar e estabelecer relações desses conceitos, pressupostos e concepções como foco de estudo, a política educacional e linguística na Educação dos e para os Surdos em uma política pública. No entanto, não podemos desconsiderar as inúmeras ações e encaminhamentos que os órgãos governamentais e as IES e Instituições de Surdos, vêm desenvolvendo, principalmente pela implementação efetiva da política educacional e linguística, todavia, não são suficientes e ainda não conseguiram estabelecer as estruturas e ações pedagógicas em prática na Educação dos e para os Surdos.

No caminho percorrido até aqui, se por um lado, indica que as questões levantadas foram respondidas nos estudos investigativos da análise, outras permanecem e, certamente, exigiriam um olhar específico sobre elas. Nosso estudo se voltou mais para as condições que

se encontram a Educação dos Surdos, tanto na estrutura quanto na ação pedagógica, relacionados à política educacional e linguística na formação dos Surdos e ouvintes.

Reforça-se que trabalhar com a análise de documentos, foi um grande desafio enfrentado, pois o mesmo consiste num exímio minucioso e numerosa apuração de diversos materiais, de fontes primárias, que ainda não sofreram nenhum trabalho de análise, e/ou que podem ser reexaminados, na qual podemos por acabar-se em uma armadilha dos discursos implícitos, direcionando-nos a outras interpretações e/ou informações complementares, apesar de ter havido um esforço de nossa parte em tentar não “engradecer” os dados encontrados, por meio dos documentos selecionados nesta pesquisa. Para tanto, buscou, primeiramente, analisar a literatura corrente, em uma visão panorâmica, mas, nem por isso, aligeirada, dar visibilidade às concepções que marcaram o campo educacional dos Surdos, na modernidade, apontando-se para a predominância do ideário da inclusão que ocorre atualmente. Além deste, a análise de discurso, também nos reergueu indicando um trabalho minucioso com os dados coletados nas entrevistas, pois o mesmo envolve as ciências humanas e sociais, inevitavelmente, vem carregado em si de elementos relacionados à suas vivências e experiências distintas, mediante ao contexto que se encontram, proporcionando uma visão mais ampla e divergente sobre a proposta e o tema acerca da política pública das pessoas Surdas.

Resumindo, os dados coletados nos documentos e nas entrevistas, confirmam o pouco avanço das políticas públicas dos governos federal, estadual e municipal, o mesmo se estende as IES e Instituições de Surdos para com os Surdos, quando desconsideram a importância de se pensar melhor a inserção efetiva da política educacional e linguística, que contorna a formação dos Surdos e ouvintes. Mesmo com as ações de implementação, a mesma ainda se encontra longe do ideal da Inclusão, que vise uma educação de ensino bilíngue/Pedagogia Surda exigindo-nos a discutir a necessidade de reestruturar a política pública na Educação dos e para os Surdos, em consonância com as propostas do Relatório do GT (2014):

- a) a oferta e difusão da Libras em todo o ambiente escolar a fim de viabilizar e assegurar a política educacional e linguística aos estudantes Surdos em sala de aula de ensino bilíngue/Pedagogia Surda;
- b) formação e qualificação dos Surdos e ouvinte no ensino e/em Libras, o uso de metodologias instrumentais para o ensino de Libras e Português como segunda língua;

- c) adequar e criar ambientes linguísticos e o currículo escolar visando as especificidades da política educacional e linguística destinada aos estudantes Surdos, entre outras providências necessárias para atendê-los;
- d) definir a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio da Libras como língua curricular e constituidora da pessoa Surda.

Apesar de considerar o fato de as transformações do sistema educacional de ensino serem lentas e gradativas, na qual a formação dos Surdos e ouvintes, continua sendo submetida a um processo formal de ensino e de aprendizagem insuficientes, partindo-se de uma realidade deficitária de conhecimentos, sem quaisquer possibilidades de viabilização de obter uma formação satisfatória a este grupo, no entanto, instiga-nos a necessidade de conhecer formas de fomentar uma política pública que efetive a realização de educação de qualidade, ou seja socialmente referenciada. São essas necessidades que precisam ser induzidas pelos governos no exercício da governabilidade, promover ações que possibilitem as condições condizentes e adequadas à política educacional e linguística, na Educação dos e para os Surdos, em todos os seus aspectos organizacionais, estruturais, pedagógicas, estratégicas, dentre outras correlacionadas.

Um outro percalço, do objeto de estudo, é que a sua temática se encontra carente de pesquisa e discussões, respaldadas no fato de que algumas pessoas dizem: ao trabalhar com a educação inclusiva, numa perspectiva de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, seria o caso de apenas promover e assegurar um profissional intérprete de Libras na sala de aula e inserir a disciplina de Libras nos cursos de formação dos professores, acreditando que isso suprirá a todas as especificidades que são necessárias para se efetivar a Educação dos e para os Surdos. Partindo do estudo investigativo desta pesquisa por meio da fundamentação teórica, posso afirmar que não, pois dentro destes ensinamentos numa perspectiva bilíngue/Pedagogia Surda para todos os estudantes, independente, de sua condição física, sensoriais, auditiva, estes poderão apropriar-se, de fato, de subsídios que os equiparariam, educacionalmente a todos os demais, neste caso, as estruturas e ações pedagógicas carecem ser organizadas de forma centralizada em Libras e o Português convergido como segunda língua. Desta forma, serão capazes de se incluir no meio social e educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade e educação justas e de qualidade.

Em síntese, entende-se que é necessário promover uma política educacional e linguística que vise à formação de todos na educação, reestruturando o ensino para que este

considere as especificidades das pessoas Surdas e se atenta para as suas singularidades. Porém, nada se finda nestas considerações, ao contrário, muito ainda se tem a dizer, refletir e reformular quanto à Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos. Os apontamentos aqui realizados, autores referenciados, construção legal do tema e da política pública e suas ações na educação dos Surdos compreendem um pequeno, mas importante, passo para novos questionamentos, reflexões e apontamentos da negociação, como a Zona de Equilíbrio, que precisam ser perseguidos, como norteadores para a formação das pessoas envolvidas.

É evidente que a Educação dos Surdos tem sido discutida diariamente em prol da sua qualidade de ensino, no que tange a sua estrutura e ações pedagógicas. Destaca-se que o movimento reflexivo e construtivo de novas ideias e entendimentos não pode se encerrar nestas palavras, mas motivar novas reflexões, estudos, debates, movimentos da categoria na constante construção e afirmação de políticas públicas na Educação dos e para os Surdos.

Finalizamos a tese com um entendimento, de modo geral, de que os questionamentos presentes no decorrer deste texto, foram pertinentes para continuarmos a pensar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos. Retomamos agora, brevemente, algumas questões que considerei relevantes para finalizar esta *conversa/discussão reflexiva* no que concerne a Inclusão numa perspectiva de ensino bilíngue na educação dos Surdos.

No entanto, faz-se um reforço na conclusão, de que o caminho de pesquisa que segui não se define por ser um caminho seguro e ancorado em certezas; nesta forma de pensar, não tive a pretensão de defender, nem de buscar verdades absolutas, mas de utilizar algumas possibilidades mais produtivas, algumas ferramentas úteis, para discutir outros entendimentos acerca das investigações, no que tange a política educacional e linguística na Educação dos Surdos na atualidade. Destacamos que o maior desafio foi, ao sustentar uma apresentação, explicitar a política vigente, pensar em novas descrições, e, não apenas descrever com precisão aquilo que já está (e foi) dito, como verdade absoluta. Queremos assinalar também a provisoriedade deste estudo, na medida em que ele apontou apenas algumas possibilidades de análise. Talvez apresentar tal análise “[...] como um objeto de pensamento e questioná-lo em relação a seu significado, suas condições e suas metas.” (FOUCAULT apud MARSHALL, 2008, p.30).

A tese que intercede, considerando a discussão decorrente dos movimentos políticos, é a de que a Educação dos e para os Surdos, pode orquestrar-se na política de inclusão, sem

deixar de atentar-se ao princípio de prevalência no sistema educativo de um ensino bilíngue. Sabendo que a constituição das ações educativas com o ensino bilíngue/Pedagogia Surda, na Educação dos e para os Surdos, no contexto da Inclusão, está nos limites e possibilidades engendradas neste paradigma, podendo determiná-lo e/ou ser determinada por ele.

Para tanto, esta argumentação, exige-nos a umas breves reflexões, pelo fato de considerar-se importante destacar as possibilidades construídas, no decorrer do estudo, a respeito da educação dos e para os Surdos em uma perspectiva de educação inclusiva com um ensino bilíngue/Pedagogia Surda.

Enfim, este estudo poderia seguir adiante, mas, para o objetivo que se propôs, é suficiente parar por aqui. Aqui finalizamos esta conversação sobre a importância de ampliar a discussão, para se efetivar a Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos, demarcando que esta precise ocorrer sempre centralizado na estrutura e ação pedagógica de formação, lhes oportunizando a se apropriar dos conhecimentos curriculares em contexto bilíngue. Contudo, as percepções acerca desta temática se baseiam em ato vivenciado, oportunizado durante a formação na qual subscrevemos nas palavras da autora CAMPELLO (2018):

[...] quero agradecer à língua portuguesa por me permitir conhecer o seu mundo, à língua escrita por me desenvolver intelectualmente e a língua de Sinais por me dar a identidade como pessoa surda!¹³⁶

Para as palavras acima, destacamos o fato de que, **se não fosse a língua de sinais, o seu/meu/nosso desenvolvimento intelectual não ocorreria**. Em suma, finalizamos este trabalho na expectativa de termos produzido conhecimentos que abram caminhos para a compreensão das inter-relações que existem entre saberes, poderes e discursos que as políticas públicas, representam, repassam e constroem em relação aos estudantes Surdos, definem a política educacional e linguística. Esperamos que o conhecimento produzido crie possibilidades de novos estudos, contribuindo na Educação dos Surdos, mormente, em que atuamos como formadora, pedagoga e responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento das políticas públicas da educação atual, a educação inclusiva.

Compreendemos que os sistemas de ensino bem como a gestão da escola e os seus profissionais envolvidos se encontram limitados. Pensamos que possa ser pela falta de estudos

¹³⁶ Citação retirada em um vídeo através da fala dada pela professora Ana Regina Souza e Campello para o programa do TV INES no episódio do Manuário – Ana Regina Campello publicada no dia 26 de Julho de 2018. Para assistir o episódio segue o link: <http://tvines.org.br/?p=18539>

e discussões acerca das políticas públicas nas questões relacionadas à Educação dos e para os Surdos. Durante todo o tempo da pesquisa, sentimo-nos inquietas e co-responsáveis pelo quadro que constatamos, o que fez com que nossos conhecimentos e “verdades” sobre os discursos implícitos nas políticas públicas fossem desconstruídos e repensados, porém a inquietação diante dos discursos e ações foram positivas porque estivemos acomodados, sentadas no comodismo, com outros modos de pensar e fazer a Educação dos e para os Surdos. Esse será o nosso compromisso incansável em prol de um trabalho político que efetive novas discussões das ações pedagógicas, visando o cabo da aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas Surdas, pois acreditamo-nos ser essencial que, no diálogo e/ou negociação, lhes ofereça um outro olhar: o do Surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e a esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

ALBANO, E. C. **Da fala à linguagem: trocando de ouvido**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ALBRES, N.de A. **Intérprete educacional: políticas e práticas em sala de aula inclusiva**. São Paulo: Harmonia, 2015.

_____. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2005.

ALMEIDA, A. P. S.; SILVA, G. M. C. da; DORIA, S. de P. S. **Disseminação da Informação para os Deficientes Visuais: Princípios que Fazem a Diferença**. Disponível em: < www.ibc.gov.br/.../Nossos_Meios_RBC_RevAbr2011_Artigo_3.doc>. Acesso em: set. 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

ALMEIDA, E.O C. de A. **Leitura e Surdez: um estudo com adultos não oralizados**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

AMARAL, N. C. **Financiamento da Educação Superior: Estado X Mercado**. São Paulo e Piracicaba: Cortez e Unimep, 2003.

AMORIM, L. C. S. Percepções e sentidos da Política Educacional de Surdos em Uberlândia/MG. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

ARAÚJO, C. et al. Estudo de Caso. Métodos de Investigação em Educação. **Instituto de Educação e Psicologia**, Universidade do Minho, 2008. Disponível em<http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: jan. 2018.

ARATO, A.; COHEN, J. **Civil society and political theory**, Cambridge, MIT Press, 1995.

ARELARO, L.R.G. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Org.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

ARENDDT, H. **O Que é Política?** Trad. Reinaldo Guarany. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico. O que é, como se faz.** 17. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In.: **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALL, S. J. **Good school/bad School, British. Journal of Sociology of Education.** 1997.

_____. Markets, equity and values in education. In: WALFORD, Geoffrey and PRING, Richard (orgs) **Affirming the Comprehensive Ideal.** London. Falmer Press. 1997b.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: Currículo Sem Fronteiras, 2001. Vol. 1, nº 2, pp. 99-116.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BARCELLOS, G. C. Educação de deficientes auditivos: um elemento do processo inclusivo. Fortaleza – CE, 2009. 59p. **Monografia de Graduação** – Centro de Ciência e Tecnologia, UECE.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 68, LDA, 2002.

BEHARES, L. E. **Novas correntes na educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais.** Santa Maria: UFSM, 2000.

BEHER, K. et al. A escola integral aberta na escola básica do primeiro ciclo no estado Nordrhein-Westfalen. In: APPEL, S. et al. (ed). **Jahrbuch Ganztagschule**, p.44-55, 2008.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica.** Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BENTHAM J. **Bentham's Theory of Fictions.** In: Ck Ogdeon. Londres: Routledge, 2000.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou lógica?: a produção linguística do surdo.** Belo Horizonte: Editora Profetizando vida, 2000.

BERNHEIM, C. T.; CHAUI, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da Conferência Mundial sobre Educação Superior.** Brasília/DF: UNESCO, 2008.

BONI, V.; QUARESMA, S. J.. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais.** Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf>. Acesso em jul. 2017.

BORGES, M. A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar? **Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB** ISSN 1809-0354, v. 7, n. 1, p. 143-174, jan./abr. 2012

BRITO, L. F. **Comparação de Aspectos Lingüísticos da LSCB e do português.** Conferência apresentada no II Encontro Nacional de Pais e Amigos de Surdos. Porto Alegre. 27 a 29 de novembro de 1986.

_____. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: BABEL Editora, 1993.

_____. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

_____. O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

BUENO, J. G. **Deficiência e Ensino Superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987-2006).** Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Vitória: EDUFES, 2010.

CALADO, S. dos S.; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados.** 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em mai. 2015.

CALVACANTI, M. J. A. S. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** DELTA. São Paulo, v. 15, 1999.

CALVET, L. J. **Las'politiques lingüísticas.** Edicial S.A. Buenos Aires, 1997.

_____. **Sociolinguística, uma introdução crítica.** Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **As políticas linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

_____. **Tradição oral & tradição escrita.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CAMILLO, C. R. M.. A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdo. **Dissertação** de Mestrado, UFSM: Santa Maria, 2008.

CAMPELLO, A. R. e S. Aspectos da visualidade na educação de Surdos. **Tese de Doutorado** (Educação). Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A. R e S.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Curitiba: Revista Educar em Revista, Editora UFPR, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

CARMO, A. A. Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam. In: RODRIGUES, D. **Atividade Motora Adaptada: a alegria do corpo.** Artes Médicas, 2006.

CARVALHO, E. de C. & BARBOSA, I. **Pensamento Pedagógico e as NEE: Introdução à Deficiência Auditiva**. 2008. Disponível em: http://elisacarvalho.no.sapo.pt/EE/Trabalho_PP-NEE.pdf. Acesso em: Jan. 2018.

CARVALHO, M. F. R. S. Libras: aquisição e importância na educação do surdo. 2006. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/35453/1/LIBRAS-Aquisicao-e-Importancia-Educacao-do-Surdo/pagina1.html>. Acesso em: março de 2017.

CARVALHO, R. E.. **Escola Inclusiva, a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre, Editora Mediação, 2010.

CELANI, M. A. A. “Não há uma receita no ensino da língua inglesa”. **Revista Nova Escola**, Ed. 222, maio de 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2006.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

CORREA, D. A. **Política linguística e ensino de língua**. Calidoscópico, Vol. 7, n. 1, p.72-78, jan/abr 2009.

CORREIA, L. M. **A escolar contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação com sucesso**. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, J. F. **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Garamond. 2005.

CRISTOFOLI, M. S. **Políticas de línguas estrangeiras na educação básica: Brasil e Argentina entre avanço, percalços**. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2010.

CUMMINS, J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: DOLSON, DP; LOPEZ, G. (eds.) **Schooling and language minority students. A theoretical framework**. Los Angeles, California: Evaluation, Dissemination and Assessment Center/California State University, 1981,p.3-49.

CUNHA, M. V. da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio 1996.

CURY, C. R. J. **Políticas públicas: diretrizes e necessidades da educação básica**. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO DO OESTE PAULISTA, 3., 2001, Marília. Anais. Marília: UNESP, 2001.

DAGNINO, E. Sociedade civil, espaços públicos e a construção democrática no Brasil: limites e possibilidades. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n.º 87, pp. 423-460, maio/agosto, 2004.

_____. Construir a Europa através de um Espaço Europeu de Educação. **Revista Lusófona de Educação**, 2008.

DALL’ALBA, C. Movimento surdo e educação: negociação da cultura surda. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez/SEESP/SEED/MEC – Brasília/DF – 2007**.

DAVIES, S. **Attributes for success. Attitudes and practices that facilitate the transition toward bilingualism in the education of deaf children**. In: AHLGREN, I. & HYL TENSTAM, K. *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg, Sinum Press, 1994.

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, J. **A Escola e a Sociedade / A Criança e o Currículo**. Ed: Relógio D’água, 2002.

DIZEU, L. C. T. B.; Caporali, S. A. **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educação & Sociedade, 2005.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. Revista Integração, nº 18, 1997, p. 8-13.

_____. **Concepções de Surdez e de Escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em uma escola pública para surdos**. São Carlos / SP: Tese Doutorado, UFSCar, 1999.

_____. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Cadernos de Educação Especial, Santa Maria/RS, v. 2, n. 24, p. 77-85, 2004a.

_____. **Educação de surdez: o papel do ensino na visão de professor**. Educar; Curitiba, n. 23, p.87-104, 2004 b.

_____. **Educação de surdos em tempo de inclusão**. Revista Educação Especial, v. 28, n. 52, p. 351-364, 2015.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

ELAZAR, D. J. **Federalism: an overview**. Pretoria: HSRC Publishers, 1995.

_____. **Exploring federalism**. Tuscaloosa: The University of Alabama Press, 1987.

FARIA, S. P. N. de. A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos. **Dissertação** (Mestrado). Brasília: UnB, 2003.

FAVORITO, W. O difícil são as palavras: representações sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos. **Tese de Doutorado**, Departamento de Letras, Unicamp, 2006.

FELIPE, T. A. **Escola Inclusiva e os direitos linguísticos dos Surdos**. Rio de Janeiro: Revista Espaço – INES, 1997. p. 41-46, Vol. 7.

_____. **Políticas públicas para inserção da LIBRAS na educação de surdos**. In: Revista Espaço. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JANDEZ./2006, P.33-47.

_____. A. Os processos de formação de palavra na Libras. **Estudos Linguísticos: Grupos de Estudos e Subjetividade**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 200-217, jun. 2006.

FELIPE, T. A; MONTEIRO, M S. **Libras em Contexto: curso básico**, livro do professor instrutor. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FERNANDES, D. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, pp. 15-44, 2010.

_____. Práticas de ensino e de avaliação de docentes de quatro universidades portuguesas. In: FERNANDES, D.; BORRALHO, A.; BARREIRA, C.; MONTEIRO, A.; CATANI, D.; CUNHA, E.; ALVES, P. (Orgs.). **Avaliação, ensino e aprendizagens em Portugal e no Brasil: realidades e perspectivas**. Lisboa: Educa, 2014. p. 97-135, v. 1.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. **Surdez e bilinguismo**. In: QUADROS, R.M. et. al. Porto Alegre: Mediação, 2010.

FERNANDES, S. de F. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. **Tese de Doutorado** em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

_____. Avanços e perspectivas de inclusão escolar para surdos. In: X Congresso Internacional XVI Seminário Nacional do INES Educação de Surdos: a conquista de novos territórios, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso: educação de surdos: a conquista de novos territórios** [X Congresso Internacional do INES e XVI Seminário Nacional do INES]. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação dos surdos, 2011.

FERNANDES, S. de F.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educ. rev. [online]. 2014, n.spe-2, pp.51-69.

FERNANDES, R. M. C. **Educação Permanente e Políticas Sociais**. Campinas-SP: Papel Social. 2016.

FERREIRA, E.; AGUIAR, M. S. de. Fonemas vocálicos e a tonicidade em Português: aspectos históricos. In: Anais do IX Simpósio de Letras Língua(gem) e literatura infanto-juvenil: **Faces e interfaces da literatura infanto-juvenil**. Catalão/GO. 2008.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. de.; FARIA, L. C. M. de. **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP& A, 2003.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Correções com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita de língua inglesa. 2001. 341f. **Tese de Doutorado** em Letras: Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

FILHO, J. C. dos S. & GAMBOA, S. S. (ORG). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FINAU, R. Um estudo das categorias funcionais em textos de deficientes auditivos. **Dissertação** (Mestrado em Linguística), Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1996.

FLORES, J. **Análise de Dados Qualitativos**. Aplicação para investigação Educativa. Barcelona: PPU, 1994.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris, Gallimard. 1969.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. Subjetividade e verdade. In: FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Tradução de Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 1999.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

_____. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: M. B. Motta (Ed.), **Ética, sexualidade, política** (p. 286). Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)**. Editora Martins Fontes. São Paulo. 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FRANCO, M. Currículo e emancipação. In. SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999b

FREIRE, P. A. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora. 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 25^a ed. (1^a edição: 1970). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1998.

_____. **Educação e mudança**. 30^a ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007b.

FREITAS, M. A. E. da S. A Aprendizagem dos Conceitos Abstratos de Ciências em Deficientes Auditivos. **Ensino em Revista**, v. 9, 59-84, 2001.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In : BAPTISTA, C. R., e Col. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

_____. Reflexões teórico-metodológicas acerca das políticas para a Educação Especial no contexto educacional brasileiro. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: UNEB, v. 16, n. 27, p. 131-142, jan./jun. 2007b.

GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil: a busca de novos caminhos. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Rio Grande do Sul: INIJUI, 1998.

GERALDI, J. W (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, L. Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva. **Caderno de Educação (UFPEL)**, v. 36, p. 91 - 106, 2010.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania. **Revista de Educação**. PUC-Campinas. Campinas. n.24. jun. 2008.

GÓES, M. C. R. de. A Linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal. **Tese de Doutorado** de Livre Docência. Campinas: FE/UNICAMP, 1994.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R. de, LAPLANE, A. L. F. de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

_____. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R.; JESUS, D. M. de (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

GÓES, M. C. R.; BARBETI, R. de S. As interações da criança surda no espaço do recreio e sua formação bilíngue. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.127-141.

GOHN, M. da G. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. **Movimentos sociais e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro, Record, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES, A.M. Estado, mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. Artigo submetido à **revista Educação & Sociedade**, 2012.

GOMES, B. S. Efeito do input na produção bilíngue bimodal de uma criança coda. In: **Revista Brasileira de Vídeo Registros em Libras**. Edição nº 001/2013. [artigo em Libras publicado em vídeo, 22m18s]. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br> Acesso em jun. de 2017.

GOMES R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa In: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M.C de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. revista e atualizada. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ, T.; ANTONIO, J. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GRANNIER, D. M. **Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua**. Comunicação apresentada no II Encontro Internacional de Português – Língua

Estrangeira, em setembro de 2000/USP. Entregue para publicação em Cadernos do Centro de Línguas, Volume 4.USP, 2001.

_____. **As bases e a diversificação na formação de professores de português como segunda língua.** 2001/2002. Disponível em: http://lamep.aokatu.com.br/pdf/bases_diversificacao.pdf. Acesso em jan. 2018.

GUARINELLO, N. L. **História Antiga.** São Paulo: Contexto, 2013.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: Um Desafio Para Os Sistemas Educacionais. Ensaios pedagógicos, construindo escolas inclusivas.** Brasília: MEC, SEESP, 2005.

HARRISON, K. Marie P.; NAKASATO, R. Q.. Educação universitária: reflexões sobre uma inclusão possível. In: LODI, A.C.B. et al. **Letramento e Minorias.** Porto Alegre, 2004.

HOBBS, T. **Leviatã.** Trad. Alex Marins. S. Paulo: Martin Claret, 2002.

HOFFMEISTER, R. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.) **Atualidade da educação bilíngüe para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999. V. 1-2.

JUNG, C. G. **Obras completas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LACERDA, C. B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação de surdos. **Caderno Cedes**, vol. 19, n 46. Campinas, 1998.

_____. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: Lacerda, C.B.F. de; Góes, M. C. R. de. (Org.). **Surdez: Processos Educativos e Subjetividade.** 1ed.São Paulo: Lovise, 2000.

_____. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais. Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br> Acesso em: agos. 2017.

_____. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** **Caderno Cedes**, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

_____. **O intérprete de língua Brasileira de Sinais: Investigando Aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009.

_____. Professor Surdo e sua prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado: o fazer pedagógico. In: Lazara Cristina da Silva, Marisa Pinheiro Mourão (orgs). (Org.). **Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos.** 1ed.Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

LACERDA, C.B. F., ALBRES, N. A., & DRAGO, S.L.S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, 39(1), 65-80. 2013.

LACERDA, C. B. F. de.; LODI, A. C. B. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; GURGEL, T. M. do A. **Perfil de tradutores intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 17, n. 3, p. 481-496, set-dez. 2011.

LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos S.; CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LANE, H. **A Máscara da Benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J. A libertação da liberdade. In: CASTELO BRANCO, G.; PORTOCARRERO, V. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

_____. arte da conversa. In: SKLIAR, Cs. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LASWELL, H. D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books, 1958.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi: memória – história**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissões docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série – Formação de professor)

LIMA, M. D. Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos. 2011. 145 p. **Dissertação** (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2011.

LIMA, V. A. P. A inclusão dos alunos surdos nas escolas regulares da rede pública de educação: uma questão linguística. **Monografia** (Aperfeiçoamento/Especialização em

Especialização em Educação Especial) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

LLANES, F. J. Notes on a social theory for bilingual education in the United States. In: PADILLA, R. V. (ed.) **Theory in BILINGUAL EDUCATION. Ethnoperspectives in bilingual education research**, Volume II. Bilingual bicultural education programs, Eastern Michigan University, 1980.

LOCKE, J. **Segundo Tratado Sobre o Governo**. Tradução de Alex Marins. S. Paulo, Martin Claret, 2002.

LODI, A. C. B. **Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: Impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à LIBRAS e educação de surdos**. São Carlos: EdUFCSCar, 2013.

LODI, A. C. B.; CAMPOS, K. M. P.; HARRISON, S. R. L. de. Letramento e surdez: Um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et. al. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, A. C. B. e LACERDA, C.B.F. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Cultura surda & Libras**. Porto Alegre: Unisinos, 2012.

_____. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos**. Porto Alegre: UFRGS/P`GEDU, 2002. Tese (Tese em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

_____. A inclusão como ficção moderna. In: **Pedagogia a revista do curso**. v 3, nº 6. São Miguel do Oeste: UNOESC, 2004.

_____. O direito de aprender na escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, M. C. (orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27 - 46.

_____. **Políticas de inclusão e governamentalidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, maio/ago. 2009.

_____. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LOPES, M. C.; THOMA, A. da S. Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. **La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation**, v. 01, p. 105-116, 2012.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**. v. 24, n. especial, jul/dez. Florianópolis: UFSC, 2006, p. 81-100.
LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p.81 – 100, jul./dez. 2006.

LOUREIRO, V. R. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando o caso dos surdos. In. **Revista Espaço**. Informativo Técnico Científico do INES. Nº 25/26, JANDEZ./2006.

LOURENÇO, E. S.. As relações de poder nas políticas sociais contemporâneas. 2016. 193 f. **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Federal de Uberlândia, 2016.

LOURENÇO, F. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

LOURENÇO; K. R. C. Políticas Públicas de Inclusão: O Surdo no Sistema de Educação Básica Regular do Estado de São Paulo. **Dissertação** (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP: São Paulo, 2013.

LOWI, T. **Distribuição, regulação, redistribuição**. São Paulo, 1996.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LUNA, J.M. F. de; SEHNEM, P. R. **Erasmus e Ciência sem Fronteiras: considerações iniciais sobre mobilidade estudantil e política linguística**. RBPAAE, Goiânia, v. 29, n. 3, p. 445-462, set./dez. 2013.

LUNARDI, M L. Cartografando Estudos Surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 157 – 168. 3ª ed.

_____. A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial. **Tese de Doutorado** – Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, M Os discursos da diferença no contexto das políticas de inclusão: a anormalidade no detalhe. In: TREVISAN, A L., TOMAZETTI, E. M., ROSSATO, N. D. **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

LUNARDI, M. L.; MACHADO, F. **Discursos sobre a surdez: problematizando as normalidades**. Revista Educação Especial, Santa Maria, n.30, 2007

LYNN, L. E. **Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif: Goodyear, 1980.

MACHADO, F. de C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. In LUNARDI-LAZZARIN, M. L.; LOPES, M. C.; MACHADO, F. de C. (orgs). **Cadernos de Educação: Educação de Surdos. Faculdade de Educação- UFPel**. Ano 19, n. 36 (mai-ago. 2010). Ed. UFPel: Pelotas, RS.

MACHADO, P. C.; Integração/Inclusão na Escola Regular : um Olhar do Egresso surdo. In. QUADROS, R. M. de (org.). **Estudos Surdos I**, Arara Azul, PetrópolisRJ, 2006.

_____. **Diferença cultural e educação bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAHER, T. de J. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARCHESI, Á. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCHESI, Á.; MARTIN E. Da Terminologia do distúrbio ás necessidades educacionais especiais, In: COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, Á. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação. Necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2000.

MARQUES, D. S. P.; MERLO, E. M.; NAGANO, M. S. A Questão da Avaliação da Legitimidade de ONGs. **Caderno de Pesquisas em Administração**. Vol.12, n. 2, p.67-84, abril/junho, 2005.

MARQUES, E. C. **Redes sociais e atores políticos no governo da cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2003.

MARQUES, L. P. **As implicações da inclusão no processo pedagógico**. Interação, Goiânia, v. 31, n. 2, p. 197-208, jul./dez. 2006.

MARSHALL, I. et al. **Gestão da Qualidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MARTINS, L. de A. R. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, L. de A. R. et all. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas**. Natal- RN:

EDUFRN, 2008.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MAZIÈRE, F. A **Análise do Discurso: História e Práticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez, 2001.

MEAD, L. M. “**Public Policy: Vision, Potential, Limits**”, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995. **SOCIOLOGIAS** 43 Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

MEIRELES, R. M. do P. L. Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal Fluminense – UFF, 2014.

MEKSENAS, P. **Aprendendo Sociologia: A Paixão de Conhecer a Vida**. 6ª ed. Ed Loyola. São Paulo. 1991.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. 2012, vol.17, n.3, pp.621-626.

MIRANDA, W. de O. A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos. **Tese de Doutorado**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP; vol.25, n.88, p.757-776, Especial - out.2004.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. In: **ETD . Educação Temática Digital** v.7, 2006.

MOREIRA, L. C. Universidade e alunos com necessidades educacionais especiais: das ações institucionais às práticas pedagógicas. **Tese de Doutorado** em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP, 2004.

_____. A universidade e o aluno com necessidades educativas especiais: reflexões e proposições. In: CASTRO, A. M. et al. **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2005.

_____. In (ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista do Centro de Educação**, nº25, p.25, 2005. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em dez. 2017.

MOURA, M. C. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

NACARATO, A. M.; VARANI, A.; CARVALHO, V. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível... abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

NASCIMENTO, S. P. F. do; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 159-178.

NOVAES, E. C. **Surdos: educação, direito e cidadania**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, 1991.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de Professores**, Porto: Porto Editora. 1992b.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVA-AUGUSTO, M. H. **Tempo, indivíduo e vida social**. *Ciência e Cultura*, v. 54, n. 2, p. 30-33, out./dez. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000200025&lng=en&nrm=isso> Acesso em jun. 2017.

OLIVEIRA, A. et al. A comunicação no contexto do acolhimento em uma unidade de saúde da família de São Carlos, SP. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v.12, n.27, p. 749-762, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: Omote, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, Fundepe publicações, p. 77-112, 2004.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de. **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, D. B. **Por que a tortura “corporifica” o Vigiar e o punir?**. Monografia. Especialização Filosofia moderna do Direito da Universidade Estadual do Ceará. 2007.

OLIVEIRA, G. M. **Línguas como Patrimônio Imaterial**. 2009. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em jun. 2017.

_____. **Políticas linguísticas como políticas públicas**, 2013.

_____. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em linguística aplicada**.vol.52 n.2 Campinas July/Dec. 2013b.

OLIVEIRA, J. R. G. de. **O Papel das ONGs na Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Instituto Rio Branco; Fundação Alexandre de Gusmão; Centro de Estudos Estratégicos, 2000.

OLIVEIRA, P. S. de J. O movimento surdo e suas repercussões nas políticas educacionais para a escolarização de surdos, **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 1, p.33-48, jan./abr., 2005.

ORLANDI, E. P. **Política Linguística na América Latina**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

_____. **Interpretação, Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes,1998.

_____. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Papel de memória**. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2012.

OZGA, J. Investigação em políticas educacionais: terreno de contestação. PACHECO, J. et al. **Caminhos para Inclusão- Um guia para o aprimoramento da equipe docente**. 1º ed. São Paulo: Editora Artmed Ltda, 2000.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf In America: voices from a culture**. Cambridge: Havard University Press, 1988. Tradução do Centro de Estudos Surdos ULBRA Profissão Professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1992.

PÁDUA, E. M. M. de. O processo de pesquisa. In: **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. Campinas: Papirus, 1997.

PAGOTTO, E. G. O Linguista e o Burocrata: A Universalização dos Direitos e os Processos. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Volume II, n. 3, 1995. Encontro de Administração Pública e Governança da ANPAD, Rio Grande do Norte, 2007.

PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

PASTORE, J. **Uma constituição contra o emprego**. O Estado de São Paulo, São Paulo, 10 nov. 1997. Espaço aberto, caderno A, p. 2.

PATERNIO, U. A política linguística da rede estadual de ensino em Santa Catarina em relação à educação de surdos. **Dissertação**. Mestrado em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

PAYER, M. O. A Interdição da Língua dos Imigrantes (Italianos) no Brasil: condições, Modos, Consequências. In: ORLANDI, E. (Org.). **História das Idéias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

PÊCHEUX, M. O Estranho espelho da análise do discurso. (Prefácio) In: COURTINE, J.-J. (1981) **Análise do discurso político – o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos, Edufscar, 2009.

_____. Metáfora e interdiscurso. (1984). In: **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2011, pp. 151-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) **Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: UNICAMP, 1997.

PEIXOTO, R. J. V. A informática na educação. 2006. 127 f. **Dissertação (Mestrado)** Universidade Aberta, Lisboa 2006.

PEREIRA, G. R. de M. A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei do retorno do capital simbólico. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 60, 1997.

PEREIRA, M. C. da C. Papel das línguas de sinais na aquisição de escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B., CAMPOS, K. M. P.; HARRISON, S. R. L. de. (Org.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PEREIRA, M. C. da C.; VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 62-67, 2009.

PEREIRA, M. C. da C.; NAKASATO, Ricardo. Aquisição de narrativas em línguas de sinais brasileiras. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.36, n.3, p.355-363, set. 2001. [UFPE/CAC].

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Identidade surda e currículo. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez – processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Editora Lovise, 2000.

_____. O Lugar da Cultura Surda. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2004.

_____. Prefácio. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 9-13.

PERLIN, G. T.; STROBEL, K. L. **Fundamentos da Educação de Surdos.** Florianópolis: UFSC, 2006.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, P. **Construir: as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, B. **American Public Policy.** Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividades docentes.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIZZIO, A. L. A tipologia linguística e a língua de sinais brasileira: elementos que distinguem nomes de verbos. **Tese de Doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

POZZER, A. A Inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores. **Dissertação** de Mestrado em Educação da Universidade Regional Integrada – URI, 2015.

QUADROS, R. M. de. QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição. **Dissertação de Mestrado.** PUCRS. Porto Alegre. 1995.

_____. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre, 2001.

_____. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão exclusão.** Florianópolis: Editora: Ponto de Vista. 2003.

_____. **Intérprete da língua brasileira de sinais e língua portuguesa;** Pedagoga; Mestre e Doutora em Linguística Aplicada de Educação Especial; Programa. Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. **Desenvolvimento linguístico e educação de surdos.** (Material didático produzido para o Curso de Graduação a Distância de Educação Especial).Universidade Federal de Santa Maria, 2005.

_____. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. **XI Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem.** Pontifícia Universidade Católica do RS. In Letras de Hoje, 2006.

_____.Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes,** v. 26, p. 141-161. 2006b.

- _____. **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- _____. **Exame Prolibras** / R. M. de Q. [et al.]. – Florianópolis, 2009.
- _____. Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Ana M. Carvalho. (Org.). **Linguística luso-brasileira**. 1 ed. Madrid: IBEROAMERICANAEDITORIAL VERVUERT. v. 2, p. 215-235. 2009b.
- QUADROS, R. M. de; CAMPELLO, A. R. e S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais- Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; LOPES, M. C. **Educação de Surdos: Políticas, Línguas de Sinais, Comunidade e Cultura Surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar Português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC: Seesp, 2006.
- QUADROS, R. M. de & KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. ArtMed. Porto Alegre, 2004.
- QUADROS, R. M. de; PATERNO, U . Política Linguística: o impacto do decreto 5626 para os surdos brasileiros. **Espaço (INES)**, v. 25, p. 19-25, 2006
- RAMOS, C. R. **O Direito da Criança Surda em crescer Bilíngue**. Disponível em: In <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=966>. Acesso em ago. de 2017.
- RAMOS, L. B. **Centro Cultural: Território privilegiado da ação cultural e informacional na sociedade contemporânea**. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/enecult2007/lucieneborgesramos.pdf>>. Acesso em dez. 2017.
- REIS, F. Professores Surdos: Identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. T. (Orgs). **Estudos surdos II** (Série Pesquisas). Petrópolis-RJ: Editora Arara Azul, 2006.
- REZENDE, D. A. Planejamento Estratégico Municipal e suas Relações com as Políticas de Gestão de Cidades e com a Teoria New Public Management. Rio de Janeiro: EnAPG, 2004.
- RODRIGUES, C. H., SILVÉRIO, C. C. de .. S. Pensando a Educação Bilíngue de/com/para Surdos. In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (Org.). **Educação e Diversidade: questões e diálogos**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.
- _____. A realidade plurimultilíngue brasileira: línguas de sinais e políticas linguísticas. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, p. 43-69, 2014.
- RICENTO, T. (Ed.). Historical and Theoretical Perspectives in Language Policy and Planning. In: _____ (Org.). **Ideology, politics, and language policies: Focus on English**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 9-24. 2000.
- RODRIGUES, M. M. A. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.
- ROSE, N. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ, 2011.

ROSSI, A. R. O Ensino de Libras na Educação Superior: Ventos, trovoadas e brisas, **Dissertação** de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2ª ed. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. **Educação de Surdos: a caminho do bilingüismo**, EDUF, 1999.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1998.

SAILOR, W. Special education in the restructured school, **RASE: Remedial & Special Education**, 12, 8–22. 1991.

SALLES, H. M. M. L. [et.al]. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP. V.1, 2004.

_____. (Org.). **Bilingüismo dos Surdos. Questões linguísticas e educacionais**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

SAMPAIO, M. J. A. A Construção de Textos na Escrita de Surdos: Estratégias do Sujeito na transição entre sistemas Linguísticos. **Dissertação Mestrado**, Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

SANTIAGO, S.; PEREIRA, D. A especificidade do trabalho pedagógico com alunos surdos. In: SANTIAGO, S. A. da S. (Org). **Problematizando a inclusão do estudante Surdo: da educação infantil ao ensino superior**. João Pessoa: CCTA, 2015.

SANTIAGO, V. de A. A.; ANDRADE C. E. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. In: **Libras em estudo: política linguística**. ALBRES, N. de A.; NEVES S. L. G. (organizadoras). São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, B. de S. "Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? ", **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 1999.

SANTOS, M. P. Perspectiva Histórica do Movimento Integracionista na Europa. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Carlos, SP, V.2, n.3, 1995, p. 21-29.

SANTOS, V. N. Terceiro setor no Serviço Social brasileiro: aproximações ao debate. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 91, p. 123-142. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval (orgs.). **História, educação e transformação**. Campinas, Autores Associados, 2011.

SEGALA, S. R.; REIS, B. A. Costa dos. **ABC em Libras**. São Paulo: Panda Books, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, A. B. de P. e; PEREIRA, M. C. da C. O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 19, n. 2, p. 173-176, 2003.

SILVA, Â. C. da. NEMBRI, A. G. **Ouvindo o Silêncio: educação, linguagem e surdez**. Porto Alegre. Mediação, 2008.

SILVA, A. C. da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. IN: LODI, A. C. B.; MÉLO, A.D. B.de; FERNANDES, E. (Orgs). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SILVA, C. M., SILVA, D.N.H., & SILVA, R.C. Inclusão e Processos de Escolarização: Narrativas de Surdos sobre Estratégias Pedagógicas Docentes. Em Associação Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento (org.). **IX Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

SILVA, M. da P. M. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, S. G. de L. da. Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas. **Dissertação** de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____. Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da língua de sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue. **Tese (doutorado)**, Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SILVA, S. Democracia, Estado e Educação: uma contraposição entre tendências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, v. 26, n. 1. Porto Alegre: ANPAE, 2010.

SILVA, V. **Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880**. QUADROS, R. M. de. Estudos Surdos I. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006.

SILVA, V. da. A política da diferença: educadores-intelectuais surdos em perspectiva. **Tese (doutorado)**, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Revista Educação & Realidade**, v.20, n.1, jan./jun. 1995.

SILVEIRA, C. H.. Circulação da Literatura Surda no Brasil: análise de produções em Libras em Comunidades Surdas. **Tese de Doutorado**. Porto Alegre, 2013.

SKLIAR, C. **Sobre o currículo na educação dos surdos**. Espaço, Rio de Janeiro, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

_____. (org.). Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: CECCIM, R. B., LULKIN, S. A., BEYER, H. O., LOPES, M. C.. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 5º ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. Os Estudos Surdos em educação: problematizando a normalidade. In: _____ (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SLOMSKI, V. G. Saberes e competências do professor universitário: contribuições para o estudo da prática pedagógica do professor de ciências contábeis do Brasil. RCO– **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 87-103, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.rco.usp.br/index.php/rco/article/view/11/24>. Acesso em Jan. 2018.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Martins Fontes, 2003 2 v.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SMITH, S. R., LIPSKY, M. **Nonprofits for hire: the welfare state in the age of contracting**. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1993.

SOARES, M. A. L. **A educação do Surdo no Brasil**. Campinas, SP: ADF, 1999.

SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. In: **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013

SOUZA, B. de P. Funcionamentos escolares e a produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. de P. (Org.), **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, C. Estado da arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. (Org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. Caderno. CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul/dez. 2003.

_____. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez, 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em nov. 2017.

SOUZA, E. C. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. SOUZA, E. C. de. SOUZA, I. F. de. (Orgs). Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUZA, E.; MACÊDO, J. R. Inclusão social do surdo: um desafio à. Sociedade, aos Profissionais e a Educação. **Monografia** de graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Pará-UEPA. Belém-PA, 2002.

SOUZA, M.A. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, P.; RIBEIRO, J. Oralidade e escritismo: políticas de inclusão. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 30—42.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?: linguística, educação e surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SPINK, M. J. Contornos do risco na modernidade reflexiva: Contribuições da Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**, 12, 156-173. 2000.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 1 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

_____. Os sobreviventes das políticas surdas: Opressão da cultura surda e de seus valores linguísticos na educação. In PERLIN, Gladis e STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012.

TARALLO, F. **A pesquisa sócio-linguística**. São Paulo: Ática, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARROW, S. **Charles Tilly and the practice of contentious politics**. Social Movement Studies, 2009.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. Santos de. **Inclusão escolar e a formação de professores para o ensino de libras (língua brasileira de sinais): do texto oficial ao contexto**. Disponível em: <[http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras \(lingua brasileira-de-sinais\).pdf](http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclusao-escolar-e-a-formacao-de-professores-para-o-ensino-de-libras%20(lingua-brasileira-de-sinais).pdf)> Acesso em jan. 2018.

TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

TEYSSIER, P. **História da língua portuguesa**. Lisboa: Sá da Costa, 1982.

THOMA, A. da S. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

_____. **Examinar, enquadrar, adaptar o currículo e desenvolver a língua de sinais: estratégias de normalização de alunos surdos down em uma escola de surdos.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 347-362, 2011.

_____. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. In: MORAES, Saete Campos de (Org.). **Educação inclusiva: diferentes significados.** Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 129-140.

_____. Educação de Surdos: Políticas e Práticas. Dôssie. **Revista Reflexão e Ação**, v.23, n.3, 2015.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. In: **Cadernos de Educação – Educação de Surdos** / Faculdade de Educação – UFPel – Ano 19, n.36 (mai.-ago. 2010) – Pelotas: Ed. UFPel, 2010, p. 107 – 131.

TOURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade.** Trad. De Elia Ferreira Edel. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. **Governabilidade ou governamentalidade?** 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/alfredo>. Acesso em ago. 2017.

_____. **Cultura e currículo.** Contrapontos, v. 2, n° 4, jan-abr., p. 43-51. 2002.

_____. **Cultura, culturas e educação.** Rev. Bras. Educ. [online], n.23, p.5-15.2003.

_____. Foucault & a Educação. Belo Horizonte. Autêntica, 2003b.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, M. V. (org). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, A.M. et al. (Org.). **Educação inclusiva: direitos humanos na escola.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. Educ. Soc. [online], vol.28, n.100, pp.947-963, 2007.

VIANA, V. **O papel das ONGs no século XXI.** Carta Capital, São Paulo: Editora Vozes, 2011.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. (Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo. **Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo**, 2012.

WITKOSKI, S. A. Educação de surdos e preconceito: bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. 2011. 255p. **Tese (Doutorado em Educação)**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

REFERÊNCIAS DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em set. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em ago. 2017.

_____. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm>. Acesso em jun. 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.dol.gov/ilab/submissions/pdf/CaboVerde20141204.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília, MEC: 1993. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em ago. 2017.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP, 1994.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

Disponível em:

<<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em mar. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em mai. 2017.

_____. Decreto nº 3.076, de 01 de junho de 1999. Cria, no âmbito do Ministério da Justiça, o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – CONADE, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3076.htm>. Acesso em jul. 2017.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm>. Acesso em jul. 2017.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em jul. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 17, de 17 de agosto de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em mai. 2017.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em jun. 2017.

_____. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamente as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência ou mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>>. Acesso em jul. 2017.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em mar. 2017.

_____. Decreto nº 5.803, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5803.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>>. Acesso em abr. 2017.

_____. Portaria normativa interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007. Cria o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP, 2008.

_____. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo,

assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93163/decreto-6571-08>>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7084.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Nota técnica nº 11, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: <http://agaahsd.org/wp/wp-content/uploads/2013/12/61232notatecnica_n112010.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. 2010. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2010.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre o remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Nota técnica nº 42, de 24 de outubro de 2011. Ação de aquisição de transporte escolar acessível. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo de Cargos em Comissões e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm#art5>. Acesso em abr. 2017.

_____. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em abr. 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em out. 2017.

_____. Documento orientador: Programa Escola Acessível. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em abr. 2017.

_____. Principais ações e programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015: Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão. Adaptado do Relatório de Gestão – SECADI/MEC – Exercício 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17429&Itemid=817>. Acesso em abr. 2017.

THOMA; CAMPELLO et. al., Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>>. Acesso em mai. 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em abr. 2016.

_____. Orientações para implementação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12649%3Adocumento-subsidiario-a-politica-deinclusao&catid=192%3Aseespeducacaoespecial&Itemid=860>. Acesso em abr. 2016.

_____. Documento orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. s/d. Disponível em: <<http://www.portalgestorescolar.com.br/file/289586/doc-orientadormultifuncionais.pdf>>. Acesso em abr. 2017.

IDA. - Internacional Disability Alliance. 2011. Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/CEDAW/HarmfulPractices/InternationalDisabilityAlliance.pdf>. Acesso em abr. 2017.

INES. Plano de Desenvolvimento Institucional, desenvolvido pelo Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (2012-2016). Disponível em: <http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/PDI-2012-2016.pdf>. Acesso em abr. 2017.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Representação da Unesco no Brasil. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em abr. 2017.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em jun. 2016.

_____. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em jul. 2016.

WFD. The International Federation of Hard of Hearing People . 2013. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/international-federation-of-hard-of-hearing-people/> . Acesso em abr. 2017.

_____. International Conference “Linguistic Rights of the Deaf. 2014. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/resolution-of-the-2nd-international-conference-linguistic-rights-of-the-deaf-moscow-russian-federation-20-22-may-2014/>. Acesso em abr. 2017.

_____. Full Accessibility to Deaf Education through Sign Language. 2015. Disponível em: <https://2tdzpf2t7hxmqqh3njno1y-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/02/WFD-Opening-Statement-ICED-Congress-6-July-2015.pdf>. Acesso em abr. 2017.

_____. The World Federation of the Deaf the Sign Language Linguistics Society. 2016. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/signed-joint-statement-world-federation-of-the-deaf-and-sign-language-linguistics-society/> . Acesso em abr. 2016.