

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

MÁRCIA DIAS LIMA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS**

UBERLÂNDIA

2024

MÁRCIA DIAS LIMA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS**

Tese apresentada à comissão examinadora para exame de defesa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para a integralização do curso.

Área de concentração: Estado, políticas e gestão da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina Silva.

UBERLÂNDIA

2024

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

L732p
2024

Lima, Márcia Dias, 1982-
Política de formação de professores para educação bilingue de
surdos [recurso eletrônico] / Márcia Dias Lima. - 2024.

Orientadora: Lázara Cristina Silva.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5503>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Surdos - Educação. 4.
Educação e Estado. I. Silva, Lázara Cristina, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Programa de Pós-
graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária Documentalista – CRB6/1925

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE
SURDOS

Tese apresentada para a obtenção do título de doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sendo a banca examinadora formada por:

Uberlândia, 26 de fevereiro de 2024.

Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Vilma Aparecida de Souza, UFU/MG

Prof.^a Dr.^a Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, UFSCAR/SP

Prof. Dr. Marcio Hollosi, UNIFESP/SP



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 07/2024/395, PPGED				
Data:	Vinte e seis de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	14 horas	Hora de encerramento:	17:12
Matrícula do Discente:	12013EDU028				
Nome do Discente:	MÁRCIA DIAS LIMA				
Título do Trabalho:	"Política de Formação de Professores para Educação Bilingue de Surdos"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Política de Formação Docente para a Educação Inclusiva:Desafios e realidades"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/lazara-cristina-da-silva>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Marcio Hollosi - UNIFESP; Mariana de Lima Isaac Leandro Campos - UFSCAR; Maria Célia Borges - UFU; Vilma Aparecida de Souza - UFU e Lázara Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lázara Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor. A banca ressalta a necessidade e a relevância de publicação do trabalho apresentado.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 17:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/02/2024, às 17:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, Usuário Externo**, em 26/02/2024, às 22:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Marcio Hollosi, Usuário Externo**, em 26/02/2024, às 22:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por **Vilma Aparecida de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5211321** e o código CRC **4E6D9C6D**.

AGRADECIMENTOS

Com alegria, celebro a conclusão vitoriosa desta etapa em minha jornada acadêmica, agradecendo a todos que contribuíram para essa conquista. Esta tese não é um feito solitário, mas sim resultado da colaboração de muitos. Expresso minha profunda gratidão a todos que ofereceram apoio emocional, palavras de incentivo, compartilharam conhecimentos científicos e participaram de discussões. Reconheço o papel crucial de inúmeras pessoas, tanto na produção da pesquisa quanto na minha jornada de vida. Esta defesa representa a realização de um sonho antigo, buscando o título de Doutora em Educação. Mesmo com limitações de espaço, se estende a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte de minha jornada de vida. Expresso minha profunda gratidão a cada indivíduo, destacando a singularidade de cada um e sua valiosa influência ao longo desse percurso.

Primeiramente, reverencio a **DEUS**, fonte inesgotável de força e permissão para alcançar esse patamar. Agradeço por cada pessoa especial que Ele colocou em meu caminho, trazendo luz e inspiração.

Dedico essa vitória aos meus amados avós, **RAIMUNDO** e **EDIR**, cuja ausência física é sentida, mas cuja presença ressoa intensamente em minhas memórias. Agradeço por sempre me encorajarem a acreditar que minha surdez não é um impedimento para alcançar meus objetivos. Herdei o melhor deles, absorvendo a essência do caráter por meio do notável exemplo transmitido em suas palavras. Introduziram-me à garra, perseverança e otimismo em relação aos nossos objetivos, características que me permitiram enfrentar os obstáculos de cabeça erguida. Como sinto a falta de vocês! Seus ensinamentos continuam a ser minha bússola, guiando-me com sabedoria, amor e determinação ao longo da jornada. Acredito que, agora, no plano espiritual, eles continuam a guiar-me de maneira ainda mais próxima, ao lado dos meus filhos anjos, **LAISSA** e **GAEL**. Não apenas estão ao meu lado, mas são guias e protetores incansáveis da nossa família, envolvendo-nos com seu amor eterno e orientando-nos com a luz radiante de suas almas.

Agradeço profundamente a meus pais, **AGUINALDO** e **RITA**, por me proporcionarem o privilégio de fazer parte do mundo Surdo e da Língua de Sinais. Desde a infância, eles me ensinaram o valor da educação, sendo exemplos de perseverança diante de barreiras de acessibilidade. Sou quem sou hoje graças a tudo que me proporcionaram, especialmente, pela inspiração na docência. Expresso minha gratidão por serem os alicerces que moldaram meu caminho.

Aos meus filhos, **GUSTAVO** e **GABRIELLA**, expresso meu profundo agradecimento. Mesmo sendo pequenos, o impacto que causam em minha vida é imensurável. Cada risada, abraço e até mesmo os momentos desafiadores se tornaram oportunidades para crescimento mútuo. São fontes constantes de inspiração, oferecendo suporte de maneiras notáveis, tornando cada momento significativo. Seu amor é o impulso que alimenta minha jornada acadêmica. Espero que, ao crescerem, guardem esse momento como exemplo de perseverança, amor e dedicação, sendo uma dádiva incrível ser mãe de dois seres tão especiais. Agradeço por serem parte essencial desta caminhada, por serem a constante fonte de alegria e protagonistas únicos em minha vida.

Ao meu companheiro, **AMAURI**, expresso profundo reconhecimento por sua constante parceria e apoio. Agradeço por compartilhar essa jornada comigo, estar presente nos melhores e piores momentos, demonstrar notável tolerância, compreensão e oferecer incentivo constante. Sua presença é uma benção que enriquece minha vida e sou verdadeiramente grata por tê-lo como meu companheiro nessa incrível caminhada.

Expresso eterna gratidão à minha amada irmã, **MARISA**, uma pessoa extraordinária, o presente que pedi a Deus. Ela foi minha fortaleza, incentivadora e suporte inabalável. Esta vitória pertence a ela tanto quanto a mim, pois nunca soltou minha mão nos momentos difíceis. Lutou incansavelmente por mim, sendo um exemplo notável de resiliência e não permitindo que eu desistisse. Com sua presença constante, sabedoria e conhecimento, ela foi minha mentora. Descobri que nosso amor é uma força que move céus e terra. Cada palavra de encorajamento dela foi um bálsamo, cada gesto de apoio um pilar que sustentou minhas forças. Não teria alcançado esse patamar sem sua presença constante e crença inabalável em meu potencial. Esta vitória é tão dela quanto é minha, pois cada passo foi ao ritmo do seu incentivo, e cada obstáculo superado foi enfrentado com a sua força ao meu lado. Nesse momento de celebração, quero que saiba que é minha inspiração, fonte de coragem e, acima de tudo, minha melhor amiga. Agradeço por ser a razão pela qual esta conquista é tão significativa. Esta vitória é nossa, minha irmã. Unidas pelo laço indissolúvel do amor, conquistamos juntas um capítulo grandioso em nossas vidas.

À minha **EQUIPE** do curso de Educação Bilíngue de Surdos - 2ª edição, agradeço sinceramente por todo o suporte durante minha ausência. Sempre prestativos e compreensivos, oferecendo suporte no trabalho com tutores e cursistas, permitiram que eu me dedicasse integralmente à pesquisa, contribuindo para o aprimoramento do ensino para estudantes Surdos. O carinho expresso por meio de palavras de incentivo foi meu sustento nos momentos de fragilidade. Suas palavras de amizade e apoio serão lembradas com carinho em minha jornada.

Estamos construindo algo significativo juntos e é reconfortante ter uma equipe tão dedicada e solidária. Obrigada por fazerem parte desta trajetória e por serem fundamentais para o sucesso deste projeto.

O apoio essencial de **FAMILIARES e AMIGOS** foi fundamental para alcançar este significativo marco. Cada desafio se tornou mais leve e cada conquista mais significativa com a presença deles. Agradeço por serem a base sólida que sustentou minha jornada, com um agradecimento especial às minhas priirmas, verdadeiras torcedoras e fontes inesgotáveis de orgulho.

Agradeço aos meus **COLEGAS DE ESTUDO** pela experiência enriquecedora de compartilhar longas horas de pesquisa, debates e descobertas. Sua valiosa contribuição ampliou minha compreensão e enriqueceu meu caminho acadêmico.

Todas as pessoas mencionadas anteriormente foram fundamentais em minhas conquistas. No entanto, destaco que não teria alcançado este ponto sem o apoio e incentivo de educadores excepcionais, os quais contribuíram com seus conhecimentos e experiências, possibilitando o êxito da minha trajetória acadêmica.

À minha orientadora, **LAZARA**, gratidão pela orientação excepcional ao longo desta jornada acadêmica. Seu comprometimento e sabedoria foram fundamentais para o sucesso do projeto, moldando meu trabalho e contribuindo significativamente para seu desenvolvimento. Aceitar minha pesquisa, que aborda a Educação Bilíngue de Surdos, representou um grande desafio, dada a novidade dessa modalidade de ensino e a escassez de estudos disponíveis. No entanto, sua dedicação permitiu explorar novas reflexões, estudos e discussões teóricas sobre a formação de professores nesse contexto desafiador.

Agradeço à **BANCA EXAMINADORA** por sua participação crucial no exame de qualificação e na defesa, contribuindo significativamente para o desenvolvimento e aprimoramento do meu trabalho. Suas avaliações criteriosas, valiosas sugestões construtivas foram essenciais para a qualidade e relevância desta pesquisa.

Agradeço aos **PROFESSORES** do curso por enriquecerem minha trajetória acadêmica, especialmente, aos **INTÉRPRETES DE LIBRAS**, que facilitaram meu acesso ao conhecimento de forma essencial. Expresso minha gratidão à **FACED** e aos colegas do **NEEL**, pelo apoio fundamental na minha qualificação profissional, permitindo minha dedicação integral aos estudos.

Esta conquista é fruto do papel vital desempenhado por cada um de vocês e agradeço por fazerem parte deste capítulo especial da minha vida acadêmica.

“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 o qual nem a ciência e nem a arte produziu um substituto à 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 *apud* Saldanha, 2011, p. 49)

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa “Estado, Políticas e Gestão da Educação”, se insere na temática de políticas para a formação de professores, tendo como tema: “POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS”. Nesse sentido, o principal objetivo foi analisar as políticas públicas e a orientação dos textos legais sobre a formação de professores para a Educação de Surdos no período de 2002 a 2022. Os objetivos específicos do estudo foram: discutir a política da Educação de Surdos na visão dos estudos culturais; discorrer sobre como se configurou a Educação de Surdos no Brasil; explicitar como ocorre a formação de professores de estudantes Surdos no Brasil; descrever como as políticas de formação de professores contemplam a formação de professores para a Educação Bilíngue de Surdos, apresentar princípios orientadores para a elaboração de uma proposta de formação dos professores de Surdos numa perspectiva bilíngue. A metodologia empregada se configurou como qualitativa e exploratória, envolvendo, principalmente, a análise documental. Nesse contexto, a hipótese central da pesquisa foi que a política de formação de professores para a Educação de Surdos, conforme estabelecida nos documentos regulatórios brasileiros de 2002 a 2022, é inadequada, uma vez que não prepara os professores na teoria e prática para trabalharem, efetivamente, na modalidade escolar da Educação Bilíngue de Surdos. Os resultados revelaram que os cursos de graduação não atendem adequadamente às exigências legais para a Educação Bilíngue de Surdos. Observa-se um interesse isolado por questões educacionais e linguísticas dos Surdos entre professores e pesquisadores. Desse modo, recomenda-se implementar medidas que incluam a análise da língua de sinais, estudos culturais, diálogo com a comunidade Surda e reflexão sobre os fundamentos de uma educação que valorize a língua, identidade e cultura Surdas. É fundamental promover a autonomia dos docentes, por meio de formações que permitam uma abordagem mais integrada e menos estruturada. A abordagem bilíngue é crucial para reduzir a lacuna linguística e fortalecer a capacidade dos alunos Surdos de compreenderem conceitos complexos e participarem plenamente do currículo escolar. Diante disso, sugere-se uma estratégia contínua e colaborativa entre teoria, prática e reflexão na formação de professores. A política de formação deve incluir diretrizes claras, desenvolvimento de currículos específicos, garantia de recursos financeiros, colaboração institucional, monitoramento contínuo e incentivo à pesquisa. A formação inicial e a continuada ainda necessitam de políticas de Estado eficazes que, realmente, preparem os professores para a realidade da Educação Bilíngue de Surdos. Ademais, este estudo concluiu que as políticas brasileiras de formação de professores para a Educação de Surdos não preparam adequadamente os educadores para atuarem na modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, tanto teoricamente quanto na prática. Por fim, destaca-se a necessidade de uma revisão crítica das políticas atuais e a implementação de diretrizes claras, desenvolvimento de currículos específicos e fomento à colaboração institucional, com o objetivo de promover uma educação mais inclusiva e eficaz para a comunidade Surda.

Palavras-chave: Política pública. Formação de professores. Educação Bilíngue de Surdos.

ABSTRACT

This PhD research is associated with the Post-Graduation Program in Education at the Federal University of Uberlândia, in the research line “*Estado, Políticas e Gestão da Educação*” (State, Policies and Education Management), and it takes part in the policies for the teacher’s formation issues with the theme: “TEACHER FORMATION POLICIES FOR BILINGUAL EDUCATION FOR THE DEAF”. In this sense, the main objective was to analyze the public policies and the orientation of the legal texts about teachers’ formation towards Education for the Deaf in the period from 2002 to 2022. The study’s specific objectives were: to discuss the policy of deaf education from the cultural studies’ perspective; to discourse about how Education for the Deaf was configured in Brazil; to explain how Deaf students teachers’ formation takes place in Brazil; to describe how teachers’ formation policies contemplate the teachers’ formation for Bilingual Education for the Deaf, to present guide principles to elaborate a new proposal for Deaf students teachers’ formation in a bilingual perspective. The methodology used in this research was configured as qualitative and exploratory, involving, mainly, documental analysis. In this context, the research’s main hypothesis was that the teachers’ formation policy for Education for the Deaf, as established in the Brazilian regulatory documents from 2002 to 2022, is inadequate since it does not prepare teachers in theory and practice to work effectively in the school modality of Bilingual Education for the Deaf. The results revealed that the graduation courses do not properly support the legal requirements for Bilingual Education for the Deaf. It is possible to observe an isolated interest in educational and linguistic issues related to the Deaf by teachers and researchers. Thereby, it is recommended to implement actions that include sign language analysis, cultural studies, dialogue with the Deaf community and reflection about the fundamentals of an education that values the Deaf language, identity and culture. It is important to promote the autonomy of the teachers, by means of formation that allows an integrative and less structured approach. The bilingual approach is crucial to reducing the linguistic gap and strengthening the Deaf students capacity to understand complex concepts and fully participate in the school curriculum. In face of it, it is suggested a continued and collaborative strategy between theory and practice and a reflection in the teacher’s formation. The formation policy should include clear guidelines, the development of specific curricula, financial resources’ guarantee, institutional collaboration, continuous monitoring and research encouragement. The initial formation and the continued formation still need efficient State policies that, actually, prepare teachers for the reality of Bilingual Education for the Deaf. Moreover, this study concluded that Brazilian policies of teachers’ formation for Deaf education do not properly prepare teachers to act in the Bilingual Education for the Deaf modality, both theoretically and in practice. In the end, it is necessary to emphasize the necessity of a critical review of current policies and the implementation of clear guidelines, specific curriculum development and the encouragement to institutional collaboration in order to promote a more inclusive and efficient education for the Deaf community.

Keywords: Public Policy. Teacher’s Formation. Bilingual Education for the Deaf.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Explorando as múltiplas dimensões na Educação Bilíngue de Surdos	51
Figura 2 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CONTINUIDADE	203
Figura 3 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CAPACITAÇÃO	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos legais das políticas públicas brasileiras para a formação inicial e para a formação continuada de professores para a Educação Geral e para a Educação Bilíngue de Surdos	128
Quadro 2 - Demonstrativo da relação entre objetivos, instrumentos de coleta de dados e fontes dos documentos desta pesquisa	130
Quadro 3 - Fluxograma da análise de dados documentais da pesquisa	133
Quadro 4 - Cursos de licenciatura com capacitação em Libras	148
Quadro 5 – Números de abordagens presentes resultantes da análise de documentos das normas legais sobre a formação de professores	170
Quadro 6 - Documentos com abordagem de Educação Bilíngue de Surdos resultantes da primeira etapa da análise de conteúdo	173
Quadro 7 - Documentos selecionados para a segunda etapa da análise documental	173
Quadro 8 - Número de categorias presentes resultantes da segunda etapa de análise de conteúdo da categoria sobre a formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos em perspectiva bilíngue	174
Quadro 9 - Aspectos impeditivos nos cursos de formação em perspectiva bilíngue para a atuação de professores na Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue	179

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Cais	Centro de Apoio e Integração dos Surdos
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS	Cursinho Alternativo para Surdos
CNE	Conselho Nacional de Educação
Desu	Departamento de Ensino Superior
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EAD	Educação a Distância
Faced	Faculdade de Educação
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L2	Segunda Língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério de Educação e Cultura
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seesp	Secretaria Nacional de Educação Especial
SSPM	Sociedade dos Surdos de Patos de Minas
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
Unipam	Universidade de Patos de Minas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
18	
22	
1 INTRODUÇÃO	31
1.1 Contextualização da pesquisa	39
1.2 Estrutura do estudo	45
2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS	46
2.1 Estudos Surdos e Estudos Culturais: Epistemologia Surda na educação brasileira- noções e conceitos	50
2.2 Estudos Surdos e Estudos Culturais como um campo de ressignificação	55
2.3 Articulações teóricas dos Estudos Culturais/ Estudos Surdos com a formação docente: uma outra abordagem para a pesquisa da formação de professores	58
3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESTUDANTES SURDOS	67
3.1 Políticas públicas da Educação de Surdos	68
3.2 Educação Bilíngue de Surdos	79
3.2.1 Conceituando a Educação Bilíngue sob a ótica da Inclusão Escolar	80
3.2.2 Trajetória e controvérsias da Educação Bilíngue de Surdos: movimentos sociais, políticas e Estudos Culturais	85
3.3 Política de formação de professores no sistema educacional brasileiro	92
3.3.1 A formação de professores na Educação de Surdos	102
3.3.2 Formação de professores sob a ótica da Educação Bilíngue	104
4 METODOLOGIA	112
4.1 Breves considerações teórico-metodológicas em políticas públicas de formação	112
4.2 Percurso da pesquisa: caminho metodológico	116
4.3 Instrumento e coleta de dados	117
4.4 Contexto e abordagem da pesquisa	123
4.5 Elementos de análise documental	126
4.6 Objeto do estudo	129

4.7	Coleta de dados da pesquisa documental das políticas públicas de formação de professores	136
5	FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE - RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL ¹³⁷	
5.1	Educação de Surdos: Conflitos de Poder de compreensão que alocam a escolarização dos Surdos em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos e da Educação Especial sob o viés da socioantropologia 1395.1.1	Desconstruindo vínculos na formação de professores para Surdos: Rompendo com amarrações ao contexto da normalização 141
5.1.2	Cidadania Cultural: O direito à diferença via formação continuada/complementar na perspectiva de Surdos	157
5.1.3	Divergências legais da formação continuada para professores e profissionais na/para Educação de Surdos	159
5.2	Margeando a construção da Cidadania Cultural: O direito à diferença na/uma política de formação de professores para Educação Bilíngue de Surdos	168
5.3	O governo sobre os sujeitos Surdos: Efeitos e problematizações da legislação na formação de professores para atuação na Educação Bilíngue com estudantes Surdos	180
6	MAPEANDO OS TRAÇOS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS ¹⁸⁶	
6.1	Contextualização de uma política de formação de professores sob a ótica dos Estudos Culturais	187
6.2	Desafios e controvérsias na formação inicial e continuada de professores bilíngues	195
6.2.1	Formação continuada: Oferta em cursos presenciais e à distância	198
6.3	Desenvolvimento de diretrizes para uma proposta de formação de professores bilíngues de Surdos	200
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS ²¹²	
	221	
	<u>244</u> <u>246</u> <u>248</u> <u>249</u> <u>250</u> <u>251</u> <u>252</u> <u>253</u>	

APRESENTAÇÃO

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, 1988 *apud* Lima, 2018, p. 53).

Antes de introduzir a discussão da temática de estudo desta pesquisa, convido a todos para conhecerem a minha breve trajetória aliada aos caminhos trilhados na vida profissional e pessoal, que me influenciaram a ser o que sou hoje, chegando a essa etapa de conclusão do doutorado. Nesse sentido, esse breve percurso pela minha trajetória foi dividido em dois tempos, a fim de que os leitores possam melhor contextualizar a temática no decorrer da leitura desta tese, entendendo o que fomentou a escolha do objeto de pesquisa, isto pois almejo que este seja fundamentado em um ponto de partida para as discussões em todo o campo da política pública de Educação de Surdos, no que tange à formação de professores de Surdos. Nesse primeiro momento, apresento as duas trajetórias em um breve memorial sobre a minha formação escolar e profissional. Na seção 1 deste texto, abordo a minha identificação com esta pesquisa voltada à formação docente, concluindo com a sintetização da minha constituição com o objeto do estudo, a fim de situar os leitores sobre como me encontrei na escolha do tema desta tese de doutorado.

Trajетória da formação escolar e profissional

Nasci em Patos de Minas- MG, onde vivi por quase três décadas, do ano de 1982 (meu nascimento) até 2013 (quando me mudei para a cidade de Uberlândia- MG). Sou Surda de

nascença, fator hereditário de histórico familiar, sendo que grande parte da minha família é constituída por Surdos e usuários da Libras, dentre eles, meus pais, minha única irmã, meus tios, tias e minha prima por parte de duas famílias. Logo se vê que, desde sempre, a Libras - Língua Brasileira de Sinais - fez parte da minha vida, sendo adquirida como a minha língua natural, que me possibilitou adquirir um bom desenvolvimento linguístico, social e intelectual, dando-me base substancial e expressiva para o instrumento comunicativo, cognitivo e reflexivo. Desse modo, permitindo o acesso aos conhecimentos sociais, culturais e científicos, como também permitiu a minha integração plena na educação e na sociedade, em diferentes movimentos sociais, culturais e educacionais em prol da comunidade surda.

Durante a minha infância e adolescência, o meu contato com a comunidade Surda era com participação frequente em associação de Surdos. Portanto, durante todo o meu tempo na associação, sempre estive envolvida com vários movimentos organizados pela comunidade surda, nas suas lutas pela acessibilidade linguística, cidadania, educação de qualidade e demais direitos na sociedade. Além disso, atuava também em trabalhos voluntários nos projetos desenvolvidos, sendo que um dos trabalhos que me davam prazer eram as aulas de alfabetização ministradas aos Surdos adultos, o que me permitiu enxergar minha capacidade e identificação como lecionadora/educadora de pessoas Surdas de diferentes faixas etárias, repassando-lhes os aprendizados na sua língua, por meio da Libras, tendo-a como a língua de instrução, lhes dando a possibilidade de terem acesso à informação, ao conhecimento posterior ao aprendizado e ao desenvolvimento.

Quanto ao meu processo escolar, sempre estudei numa escola regular (do Ensino Fundamental), já que tinha a perspectiva de Educação Inclusiva próximo à casa onde morava. Foi lá que adquiri a base sólida para os meus aprendizados e, apesar de o quadro de professores não estar preparado para ensinar uma criança Surda, tive ótimos professores que não mediram esforços e dedicação para me ensinarem bem e o contato com os colegas foi muito bom, pois não sofri nenhum tipo de preconceito; muito menos me tratavam com piedade, pelo contrário, era tratada como igual, o que é bem raro.

Sabe-se que, na realidade, não é um caso comum se ver o histórico de que os Surdos eram ou são vistos e ensinados, considerando escolas em que se tem, constantemente, relatos de precariedade e descaso, com fraco desempenho, o que ocorreu comigo, de fato, somente anos depois no Ensino Médio, com a troca de escola. Sim, lá pude vivenciar a realidade à qual muitos de nós, Surdos, somos submetidos, uma vez que, nessa instituição, sofri e senti o preconceito e as dificuldades, não conseguia acompanhar as aulas e tudo isso ocorreu pelo fato de que os professores falavam e explicavam de costas, como também sem qualquer formação a

respeito de Educação de Surdos e suas especificidades. O mesmo estendeu-se à direção, não tinha apoio dos colegas, tive que me virar nos livros, estudando, aprendendo e acompanhando as aulas por escritas nos livros ou no quadro negro. Diante disso, não agreguei muito os conhecimentos, se comparado ao que tive no Ensino Fundamental, que concluí de forma satisfatória.

Em 2001, comecei o trabalho voluntário na Apae (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais)¹, junto com os professores, na sala de aula com os Surdos e, a partir daí, iniciei a minha vida profissional como professora de Libras, a convite da direção, ensinando a língua de sinais, inicialmente, para a equipe dos profissionais da Apae, professores, fonoaudiólogo, psicólogo, dentre outros. Assim, lecionava Libras como segunda língua aos ouvintes, tendo por foco a comunicação, sendo depois estendida para o ensino de Libras como primeira língua aos estudantes Surdos. Nesse mesmo ano, conciliava com outro trabalho voluntário, junto com outras duas Surdas, no projeto de “Educação para todos”, alfabetização para os Surdos com idade adulta (acima de 25 anos), no período da noite. Nesse projeto em parceria com a Sociedade dos Surdos de Patos de Minas – SSPM, pude adquirir uma outra experiência enriquecedora que marcou muito a minha vida em relação à experiência da prática pedagógica de ensino e da atuação na docência voltada aos estudantes Surdos.

O início do ano de 2005 foi um período bem atribulado, pois foi o ano em que comecei a nova etapa escolar: a do mundo acadêmico, em curso de Pedagogia, o qual concluí em 2008. Com essa formação, eu poderia ensinar as crianças Surdas em sua língua, que também é a minha, assim como repassar a identidade e cultura surdas. Dessa maneira, poderia evitar os mesmos erros que, por muitos anos, os professores cometeram com elas no que tange ao ensino-aprendizagem que proporcionasse, efetivamente, o desenvolvimento linguístico, cognitivo e intelectual. Nesse contexto, apesar das enormes dificuldades que encontrei lá dentro do ambiente acadêmico, tendo em vista uma agonia permanente advinda do fato de que, assim como ocorreu no Ensino Médio, não entendia a maior parte das explicações dos professores (ora falavam rápido, outrora ficavam de costas, utilizavam filmes dublados sem legenda e muita apresentação oral), fiquei em constante modo de sobrevivência e aprendi muito, me virando com os livros e pesquisas. Com o passar do tempo, fui aprendendo a vencer os obstáculos e

¹No ano de 2001, Patos de Minas não tinha a implementação de escola bilíngue, sendo que grande parte dos estudantes Surdos que residia na cidade ora se matriculava na escola especial, a Apae, ou na escola inclusiva próxima à sua casa. No entanto, a maioria se matriculava em escola especial, tendo em vista que era a “única” voltada para os estudantes Surdos.

barreiras até a conclusão do curso. Nunca deixei de lutar para não ser rotulada como deficiente, um ser incapaz e, sim, como um ser igual, que tem a própria identidade e cultura surdas.

No período em que cursava o Ensino Superior, no final de 2005, comecei a trabalhar na Superintendência Regional de Ensino, no setor de Serviço de Apoio à Inclusão/SAI (2006 a 2013), atuando em cursos de capacitação para professores ouvintes que atuavam em escolas da rede estadual de ensino, os quais desejassem se profissionalizar como intérpretes de Libras, uma vez que, naquela época, se encontrava quase nula a existência desse tipo de profissional na rede de ensino. Ademais, oferecia também um curso de aperfeiçoamento aos professores que atuam na rede pública de ensino para melhor trabalharem com os estudantes Surdos e um Curso de Libras para familiares e os Surdos que estão na Educação Básica. Além de atuar como instrutora de Libras, também supervisionei as seis escolas da rede estadual que tinham estudantes Surdos matriculados e intérpretes contratados, dando suporte de orientação à equipe pedagógica.

No mesmo período, em 2005, no campo profissional, em outro turno, atuei como professora no Cais (Centro de Apoio e Integração dos Surdos), uma instituição filantrópica, na qual permaneci até o ano de 2010. Nesta, trabalhei com a alfabetização e letramento em uma perspectiva de ensino bilíngue, tendo por objetivo oferecer a oportunidade aos estudantes Surdos de estarem em contato com a língua, a fim de desenvolver o ensino e a aprendizagem em curso natural, por meio do contato intenso com a escrita da Língua Portuguesa, sem deixar de adquirir, ao mesmo tempo, o desenvolvimento e aquisição da Libras.

Somando-se a isso, nesse mesmo ano de 2005, foi criada a proposta de um novo curso, visto como pioneiro, de graduação em Letras-Libras, com o objetivo de formar professores para atuarem no ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua, no qual consegui ser aprovada. Diferente do que ocorreu no Curso de Pedagogia, no curso de Letras-Libras² da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, polo UnB, todos os colegas eram Surdos e todas as aulas eram ministradas em Libras, o que possibilitou-me ampliar os conhecimentos sobre a Libras e seus aspectos no âmbito da educação e linguística. Este encerrou-se em 2010 e, no final, pude me aperfeiçoar, me aprofundar e conhecer os sistemas linguísticos da minha língua, agregando ainda mais à minha experiência na prática de ensino,

²Letras-Libras/UFSC – O curso de Letras-Libras (licenciatura e bacharelado) foi ofertado 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/>

podendo, dessa forma, me qualificar na educação dos estudantes Surdos e formação de professores.

Após a conclusão do curso de Letras Libras, ingressei, por meio de processo seletivo, para compor o quadro de docência da instituição particular na qual antes tinha ingressado como aluna: o Centro Universitário de Patos de Minas – Unipam. Nele, trabalhei por quatro anos, iniciando em 2009 e encerrando em 2013. Nessa instituição, atuei como professora, ministrando a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura voltados para a formação dos professores.

Com essa experiência e capacidade que fui adquirindo ao longo do tempo atuando como professora do Ensino Superior, me vi na próxima luta: participar do concurso público para professor de Libras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Faced, no qual fui aprovada. Desse modo, tomando posse no dia 22/10/2013, vinculei-me ao núcleo de Educação Especial e Libras. Desde então, exerço o meu trabalho nos cursos de graduação, licenciatura e bacharelado, ministrando a disciplina de Libras; também desenvolvi projetos de extensão no curso CAS – Curso Alternativo para Surdos, que é um cursinho de pré-vestibular voltado aos Surdos que queiram ingressar no Ensino Superior, curso de formação EaD do Curso de Aperfeiçoamento em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação de Surdos em tempos de Pandemia e Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino. Além desses trabalhos, juntamente com a equipe de professores do núcleo de Educação Especial e Libras, organizo vários eventos voltados à Educação dos Surdos: encontros, seminários, oficinas, congressos, entre outros.

Anos depois, com o incentivo dos colegas e direção, me ingressei na Pós- Graduação, cursando o Mestrado em Educação no período de 2015 a 2018, na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação, na Faced-UFU. Meu mestrado resultou em um estudo inédito, intitulado “As políticas de acessibilidade dos livros didáticos em Libras”, sendo, posteriormente, publicado em livro, em formato de e-book on-line de distribuição gratuita, o que possibilitou uma boa leitura e discussão aos profissionais da educação, contribuindo por meio de uma nova visão e reflexão acerca da Educação dos Surdos numa perspectiva bilíngue, entrelaçando-se com a política de inclusão escolar.

Por fim, em 2020, iniciei mais um desafio acadêmico, o Doutorado em Educação, dando continuidade à minha formação e construção de pesquisas nessa mesma instituição. Portanto, aqui estou, com a conclusão prevista para 2024.

A escolha de pesquisa: identificação com o tema da formação docente

Aqui, inicio narrando como as experiências em minha vida profissional como professora me permitiram conhecer mais profundamente o que o sistema educacional oferece sobre a formação/capacitação/qualificação dos docentes que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Superior, oferecidos tanto aos estudantes Surdos quanto aos estudantes ouvintes. Mais especificamente, voltados à Educação de Surdos com o processo de escolarização que fundamente a inclusão escolar³, como também garantia e promoção do uso da Libras no ambiente escolar como língua constitutiva e língua de instrução por parte dos professores.

Nessa experiência docente na Educação Básica, pude perceber os impasses e carências no que tange à formação/qualificação dos professores que se deparam com os estudantes Surdos na sala de aula, pois a oferta era eminentemente quase nula. Poucos cursos, quando ofertados, eram propostos aos colegas professores por meio de órgãos públicos; somente o curso de aperfeiçoamento de Libras que dá oportunidade aos demais profissionais de promoverem discussões que envolvam fundamentações teóricas e práticas pertinentes à Educação de Surdos, que incluam o ensino da Libras, ressaltando que não há apoio e incentivo por parte da escola no que concerne a motivar e dispensar os seus professores para realizarem esse curso de formação.

Como já dito anteriormente, além da docência de Educação Básica, tive a oportunidade de exercer a docência no Ensino Superior, o que ampliou a oportunidade de atuar em diferentes projetos, inclusive, no de formação de professores, em parceria da Dipebs⁴ com a Proex/Faced/UFU, desempenhando a função de professora pesquisadora e colaboradora pedagógica do curso de formação da “Educação de Surdos em Tempos de Pandemia” (1ª e 2ª edições, ofertadas em 2020 e 2021), com a carga horária de 90 e 180 horas. Além de um outro curso de formação ofertado no final de 2021, intitulado “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”, com a carga horária de 360 horas. Nesses três cursos juntos, matricularam-se mais de 3 mil professores da Educação Básica.

Foi a partir desse último trabalho de curso de formação que se despertou meu interesse e a necessidade de aprofundar mais a discussão e reflexão sobre a necessidade da oferta de curso de formação aos professores e sua importância para a Educação de Surdos, contribuindo

³Inclusão escolar é o processo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais, tenham acesso e participem plenamente da educação formal em ambientes escolares. Isso envolve a remoção de barreiras físicas, comunicativas, atitudinais e de aprendizagem, a fim de garantir que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

⁴Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, no período dos cursos ofertados em 2020 e 2021, era vinculada à pasta da Secretaria de Modalidade Especializadas de Educação (Semesp) e, atualmente, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi).

com melhorias na atuação de professor que leciona aos estudantes Surdos, seja ele bilíngue ou não, a fim de adequar a diretriz e modalidade que são exigidas em diferentes políticas públicas de formação de professores (que acabam atravessando o seu fazer) e o(s) modo(s) como as reflexões geradas no contexto acadêmico circulam, fazendo parte do processo de construção e formação da docência para Educação Básica. Procurei, portanto, mergulhar no universo da formação continuada do professor para atuar na modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, na possibilidade de organizar algumas reflexões mais específicas sobre a temática de formação que contemple a formação pedagógica e metodologia bilíngue, tendo por base a identidade e cultura Surdas, assim como também o uso da Libras como língua de instrução na Educação de Surdos.

Tendo em vista que as propostas direcionadas ao processo de formação do professor para Educação de Surdos, considerando o âmbito da universidade, estão inscritas nos cursos de graduação por meio de decreto 5626/05 pelo 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 (Brasil, 2005, art. 5).

Esse mesmo decreto, no capítulo 2, prevê a inserção da Libras 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, e por meio de uma ou outra disciplina criada como componente curricular optativo do tipo: Tópicos especiais em Educação Inclusiva, Educação Especial, Libras e outros temas. As propostas, em sua maioria, são operacionalizadas segundo os princípios orientados pela Educação a Distância, modalidade de educação efetivada a partir da LDB 9394/1996 como uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial. Essa modalidade de educação tornou-se alternativa para tentar superar as dificuldades de formação e o aumento da quantidade de profissionais para a Educação. Além disso, ela também deve oferecer cursos de extensão com curta duração, seminários temáticos e cursos de especialização para as diversas áreas da Educação Especial divergente com a proposta da Educação de Surdos.

No que tange à área da Educação de Surdos, o Campus Palhoça Bilíngue é a primeira unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na modalidade bilíngue – Libras/Português – e traz para o cenário brasileiro uma política de ensino, pesquisa e extensão que busca viabilizar uma efetiva interação entre surdos e ouvintes no campo educacional e profissional. Promove a formação de profissionais que atuam em diferentes sistemas de ensino

do país, cursos de longa duração com orientação específica para a Educação de Surdos, além de sediar a graduação do curso de Pedagogia Bilíngue⁵, que tem o objetivo de formar profissionais bilíngues para atuação em várias modalidades, sendo que o pedagogo formado no presente curso estará apto a atuar em ambientes bilíngues e regulares de ensino, tendo como princípios de atuação a diferença e a interdisciplinaridade. Inclui-se nessa formação a aptidão para o trabalho vinculado a uma política linguística que reconhece as especificidades pedagógicas e linguísticas dos Surdos. Dentro do que orientam as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, os profissionais receberão qualificação profissional para a atuação em escolas e classes bilíngues, escolas-polo com ênfase na Educação de Surdos e em turmas regulares de ensino. Apesar de essa instituição ter sede na cidade de Palhoça-SC, a participação dos professores ainda é insuficiente, pois muitos dos professores vêm de outras regiões com sua dificuldade de deslocamento, mudanças de cidade e de estado. As experiências da prática discutidas e valorizadas nesse instituto relacionam-se com aquelas inscritas no cotidiano de uma instituição que abriga na sua estrutura uma Educação Bilíngue de Surdos

No entanto, o FNDE determina, pelas diretrizes que tem o programa de formação de professores, que visem ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas na classe comum, em todas as etapas e modalidades e na formação de professores da Educação Básica para atuação em Educação Especial/Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Surdos e o ensino de Libras. No entanto, só recentemente, com a implementação de nova pasta da Semesp, em 2019, sendo mantida no novo governo na pasta da Secadi⁶, que compôs em sua estrutura a nova Diretoria das Políticas de Educação Bilíngue de Surdos -Dipebs⁷, essa diretoria, em parceria com as instituições de Ensino Superior, ofertou cursos voltados à Educação de Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue.

Diante do contexto, indagamo-nos acerca da necessidade de discutir sobre o cenário em que se estabelecem as políticas para a formação de professores na área da Educação de Surdos, com foco no contexto de trabalho docente e da prática pedagógica, considerando a realidade de professores da rede de ensino que atuam com Surdos em escolas com turmas comuns e/ou

⁵O curso de licenciatura em Pedagogia Bilíngue (Libras/Português) foi criado em 2016- IFSC, Campus Palhoça, na modalidade presencial, tendo eixo/área: Formação de profissionais de Educação Bilíngue (Libras-Português), com a carga horária de 3.260h no regime anual e semestral. Tempo mín. de integralização: 09 semestres; Tempo máx. de integralização: 18 semestres.

Mais informações disponíveis em: <https://palhoca.ifsc.edu.br/index.php/cursos/educacao-bilingue>

⁶Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), que faz parte do programa no MEC.

⁷Dipebs foi uma reivindicação de anos da comunidade Surda, a fim de promover políticas públicas voltadas à Educação de Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue.

bilíngues ou ainda em polos e classes bilíngues. Assim, as perspectivas de formação dos professores a partir da problematização sobre cotidiano escolar e das práticas pedagógicas orientadas para os estudantes Surdos ficam distanciadas das expectativas dos docentes, pois as questões que emergem no contexto de uma escola polo bilíngue e classe bilíngue se diferenciam daquelas originadas em um cenário escolar da rede pública de ensino.

Nessas escolas/polos e/ou classes bilíngues, os Surdos são minoria cultural e linguística. Há, nesses espaços, a aposta na construção de um espaço que favorece a imersão linguística, identidade e cultura da comunidade surda, cujo foco é a Libras e não a Língua Portuguesa. Logo, não obedece à mesma lógica, mas centra-se em configurações mais visuais e gestuais, diferenciando das propostas comuns, nas quais a Língua Portuguesa é a referência, por se tratar de uma língua de características orais-auditivas. A imersão linguística, identitária e cultural possível, nesse caso, não produz as condições esperadas para a aquisição e a aprendizagem da Língua Portuguesa, suscitando um questionamento sobre a formação dos profissionais para atuarem nesse cenário, vista como precária e bastante comum no Brasil na Educação de Surdos, conforme é citado por vários pesquisadores, dentre eles: Lodi (2013) ;Reis (2015); Fernandes e Moreira (2014); Lacerda, Santos e Martins (2016) e Lima (2018).

No entanto, quando iniciei o trabalho como professora pesquisadora e colaboradora de conteúdo dos cursos de formação da Educação de Surdos (“Educação de Surdos em tempos de pandemia” e “Educação de Surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino”) com os professores da rede pública de ensino, percebi que precisava e poderia fazer o trabalho de acompanhamento relativizando o olhar fiscalizador e a postura normatizadora sobre a atividade docente por meio da sua formação em uma perspectiva de ensino bilíngue.

Ressalto que as práticas de fiscalizar e normatizar não se configuram como atividades instituídas previamente, pois é fundamental o reconhecimento das relações de poder e as práticas constituídas no desenvolvimento do trabalho. Alarcão (2003) alerta sobre a problemática existente nessa prática de supervisão pedagógica que incide sobre a formação inicial e sobre a profissionalização em serviço adequada aos profissionais que atuam e/ou atuarão com a perspectiva de ensino bilíngue.

A partir dessa necessidade de avaliar, iniciei a busca sobre o assunto por meio de estudos, pesquisas e discussões no que tange à formação docente, mais especificamente, para a Educação de Surdos numa perspectiva da Educação Bilíngue, buscando uma possibilidade de elaborar reflexões sobre a formação de professores pautando-se na documentação: leis, portarias, resoluções, entre outros.

O primeiro momento de reflexão foi pensar sobre a formação do professor nos *lôcus* da formação no que se refere à Educação de Surdos, seja no curso de licenciatura do Ensino Superior, Normal Superior e outros, a fim de compor um diagnóstico inicial para, posteriormente, realizar um estudo de uma proposta que norteará a formação de professores de Surdos, considerando o seu silenciamento na política pública de formação de professores no Brasil nas duas últimas décadas, de 2002 a 2022.

No segundo momento, buscou-se aferir como são ofertadas/organizadas as propostas de curso de aperfeiçoamento, os programas de Pós-Graduação *Lato-Sensu* que são oferecidos em diferentes instâncias de ensino. Escolhemos esses *lôcus* para pesquisa inicial por servir de inspiração para muitos projetos de formação em serviço, de estímulo e argumento para a elaboração de planos de cargos e salários para o professor, relacionando a qualidade profissional à titulação acadêmica e à experiência profissional, traduzida no acúmulo de anos de trabalho.

Problematizar a formação de professores, tanto na graduação quanto no aperfeiçoamento, tomando como foco o interior do sistema de ensino, significa reconhecer quem é responsável por esse processo e o que será considerado como objeto do processo formativo para o desenvolvimento do trabalho da escola. Esse destaque reflete as contingências e as circunstâncias da formação continuada de professores sob a responsabilidade ou sob a determinação de uma política pública de educação que atribui essa função massivamente à orientação e proposta dentro da perspectiva da Educação Especial. Inclusive, sendo sustentada por várias secretarias de ensino que não adotam a perspectiva de Educação Bilíngue na formação de professores dos estudantes Surdos.

Tais contextos nos reforçam a preocupação quanto à carência em se ofertar a formação atual alinhada com a nova implementação da modalidade de Educação Bilíngue, inserida na LDB como indicativo de uma política pública da Educação de Surdos, sancionada com a Lei 14.191, de 2021. A inserção da Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente da escola da Educação Especial. Entende-se que a Educação Bilíngue assegura a escolarização às pessoas Surdas por meio do ensino da Libras como primeira língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, sendo considerada a proposta mais adequada ao ensino, visto que considera as especificidades linguísticas e culturais das pessoas Surdas, tendo a sua estrutura e práticas pedagógicas específicas para o ensino, em que se exija o respeito e a valorização da língua de sinais, no caso, a Libras. Assim como também a promoção da identidade e cultura Surdas, fomentando o ensino de qualidade com profissionais bilíngues qualificados e comprometidos em instigar, de forma plena, a competência linguística

e cognitiva que o Surdo tem. Essa educação viabiliza o seu direito de cidadania assegurado na sociedade e suscita o compromisso de participar da fomentação de uma política pública da Educação de Surdos em diferentes espaços, em que a diversidade existe e convive harmoniosamente com regras que podem ser adotadas para todos, mas a partir de outro paradigma.

Entre as medidas determinadas, a mesma lei também prevê a oferta, aos estudantes Surdos, dos materiais didáticos e os professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, os sistemas de ensino precisam desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes Surdos.

Então, nesta pesquisa, destacando a formação do professor, analisamos como esse espaço de discussão pode contribuir para as novas reflexões sobre a formação docente, qualificando a sua prática pedagógica, e como pode sugerir novas formulações eficientes para as questões que envolvem o debate sobre a Educação de Surdos. Por outro lado, ressaltamos a necessidade de considerar o protagonismo do professor no seu processo formativo e, nesse sentido, constituindo uma responsabilidade que deve ser compartilhada com os demais profissionais envolvidos, dentre eles, secretarias de ensino, gestores e outros.

Frisamos que as ações dos profissionais, tanto as de formadores quanto de gestores que ofertam a formação vinculada aos objetivos preconizados à formação, estão ligadas à orientação de: procedimentos de implementação da política pública de educação em órgãos governamentais; professores para compreensão da política educacional nas diversas escolas da rede e diversas instituições regionais em seus processos de implementação da política educacional.

Com a organização desses documentos, podemos relacioná-los com as questões, os problemas, as ideias e as formações propostas a partir das necessidades formativas dos professores que atuam com os estudantes Surdos, pois a formação e o desenvolvimento profissional estão relacionados com o envolvimento em uma dinâmica reflexiva da prática pedagógica e metodologia permeada pela análise e pela problematização da realidade. Compartilhar queixas, certezas e dificuldades poderia construir um espaço de reconhecimento e proposição de enfrentamento do processo formativo de cada professor frente às questões relacionadas com seus estudantes Surdos.

Isso pois, quando se discute a Educação de Surdos, é necessário abordar a discussão acerca da língua, da identidade e da cultura Surdas, tendo em vista que conceitos como

identidade e diferença começam a entrar em questão. Portanto, convidamos a todos os leitores para discutirem esses conceitos.

Silva (2000) afirma que a identidade e a diferença são resultado de atos da criação linguística. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído.

Dando continuidade à utilização desses conceitos apontados por Silva (2000), almejamos discutir aqui sobre como as comunidades Surdas vêm buscando fixar suas identidades por meio da diferença do uso da língua de sinais. Para entender o Surdo como sujeito cultural, necessitamos desconstruir o modo como concebemos a surdez.

[...] entender a surdez como um traço cultural não significa retirá-la do corpo, negando o seu caráter natural; nem mesmo significa o cultivo de uma condição primeira de não ouvir. Significa aqui pensar dentro de um campo em que os sentidos são construídos em um que se mantém por aquilo que inscreve sobre a superfície de um corpo (Lopes, 2007, p. 16).

Por isso, reforça-se o entendimento de que, quando a identidade está ameaçada, os Surdos, que se constituem como comunidade, convocam o debate e chamam a atenção para a cilada discursiva a que estão expondo suas lutas.

Contextualizando-se a especificidade que demanda a formação de professores de Surdos, é preciso entender que todos esses movimentos acerca da formação de professor no processo de constituição de uma proposta linguística e educacional numa perspectiva bilíngue, de uma pedagogia em que a diferença Surda seja centro das discussões, nos instiga a refazer as nossas perguntas, outrora tão comuns, sobre a Educação dos Surdos, sobre o currículo, sobre as identidades, sobre a língua, sobre as práticas pedagógicas. Atravessando essas questões, a formação dos professores de Surdos e, mais recentemente, de professores Surdos, entram como prioridade nas discussões desses processos. Foi e é nesse lugar transicional que outros discursos vão se afirmando, que ranhuras se formam e novas representações vão constituindo o espaço em que a formação da pesquisadora e a formação de outros professores de Surdos se constituíram e se constituem continuamente.

Por isso, nesta tese, respondemos à questão acima descrita e, por meio do relatório desta pesquisa e de outras produções acadêmicas, buscamos uma interlocução com os documentos/legislações sobre a política da Educação de Surdos e a formação de professores dos estudantes Surdos. Com a investigação desse processo documental, pode-se relacionar os discursos e os conceitos desenvolvidos nas concepções das pessoas Surdas, fomentando novas discussões aos demais pesquisadores e observando como a formação dos professores vai se

constituindo nesse espaço atual em que as políticas linguística e educacional são marcadas na Educação de Surdos.

Todavia, reconhecemos que protagonizar esse tipo de discussão e, posteriormente, apresentar a proposta de documento que subsidiará a construção de uma nova política pública de formação de professor bilíngue não foi tarefa simples, ainda mais pela natureza desta investigação, que resultou em uma tese de doutorado. A sugestão apresentada neste texto é que ele possa servir de argumento e o norteamento para o exercício de reflexão sobre a formação de professores para atuação na Educação de Surdos, tão necessária à formação inicial e /ou continuada. Nesse sentido, a indagação, a investigação e o diálogo foram os caminhos que escolhemos para ajudar na construção dessas ideias. Assumimos, no trabalho de pesquisadora, os riscos, o desafio de fazer parte de e tentar ficar a par de.

1 INTRODUÇÃO

A Inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com a igualdade (Freire, 1998, p. 108).

O presente trabalho é direcionado ao estudo das questões relacionadas à política de formação de professores para atuarem e/ou que atuam na Educação de Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue. Nesse sentido, tecemos diferentes reflexões sobre a importância da formação de professores, seus requisitos, seu perfil, sua certificação, sua atuação e experiência no que se refere ao ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos que têm a Libras como a sua língua de instrução, interação, comunicação e ensino em todas as suas etapas escolares, que é de extrema relevância para o desempenho no desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade⁸ para esses sujeitos.

Quando discutimos sobre o tema da educação, julga-se necessário falar em formação de professores e sua prática docente de qualidade (Garcia, 1999). Por isso, é necessário que os docentes possuam formação para terem um desenvolvimento positivo na forma de transmitir o conhecimento. Para isso, é essencial verificar e compreender a formação de professores, em primeira instância, para traçar um perfil do que vem a ser uma prática docente de qualidade, que está diretamente relacionada com a capacidade de se pensar no reconhecimento profissional e nas políticas públicas específicas que cada formação de professor exige em determinado contexto, levando em consideração o seu ambiente de trabalho e a modalidade de ensino proposto. Porém, a mesma discussão se torna ainda mais necessária quando se refere à formação de professores na Educação de Surdos que têm a modalidade de Educação Bilíngue, conforme determina a LDB 9394/1996 no capítulo V-A, incluído pela Lei nº14.191 de 2021.

Contextualizando a discussão sobre a política pública de formação de professores, conforme descreve Lima (2018), no Brasil, a formação dos professores convive com questões emblemáticas recorrentes, resultando em práticas inadequadas ou questionáveis e que não dão conta dos desafios da sociedade contemporânea. Embora as políticas educacionais, propostas pelo governo, venham tentando acompanhar a nova ordem mundial, adotando mudanças para melhoria no preparo dos professores, os resultados ainda são incipientes. Partimos do princípio de que a formação do professor é um dos principais mecanismos que norteiam, de fato, o

⁸Por meio da oferta de classes de instrução em Libras (relacionadas ao seu uso e ao seu reconhecimento) - com aulas ministradas por professores bilíngues, em ambientes comuns de ensino e/ou em escolas de Surdos, nas quais o português escrito seja ensinado como segunda língua. Tal perspectiva prioriza que a criança Surda vivencie situações de aprendizagem da segunda língua, a partir da compreensão e significação na sua primeira língua, tendo em vista sua constituição balizada pelos processos históricos, socioculturais e ideológicos.

sucesso da inclusão escolar com os três princípios básicos da educação determinados pela Constituição Federal de 1998, dentre eles: ensino de qualidade, acesso ao conhecimento e permanência escolar, sendo esta entendida como a oferta de condições justas e adequadas para atender a todos os aprendizes, em suas necessidades e peculiaridades, bem como, mais que isso, contribuindo com seu desenvolvimento a fim de que possam participar, efetivamente, em todos as instâncias de convívio social, cultural e socioeconômico.

Entretanto, reconhecemos que, ao abordarmos a formação do professor, baseando-nos nessa perspectiva, estamos nos propondo a realizar uma tarefa complexa, até porque se trata de, entre outros aspectos, fazer a articulação entre as dimensões individualidade e totalidade dos estudantes que compõem a sala de aula. As mudanças aceleradas em todos os âmbitos da sociedade trazem no seu bojo demandas variadas e imprevisíveis para a escola e a gestão, o que evidencia a conveniência de se estabelecer uma relação linear entre formação do professor e as necessidades específicas de cada um, sem, contudo, desconsiderar a riqueza de outras formas de estabelecer relações necessárias à formação, transpondo o micro e o macro, ou seja, as demandas do individual e as do coletivo.

Quando se propõe a relacionar os aspectos da prática cotidiana com a formação do professor, no que tange à propiciação da inclusão escolar das pessoas Surdas na educação, as evidências demonstram a impossibilidade de se dissociar as experiências produzidas na escolarização desse grupo de estudantes da capacitação dos seus respectivos docentes, aproximando, assim, o processo formativo com as reais necessidades e especificidades dos estudantes Surdos, para que a sua prática possa, de fato, reverberar na escolarização desses sujeitos, que têm por si a marca da língua, da identidade e da cultura Surdas.

Como bem lembra Lima (2018), ao se pensar na inclusão escolar, há que se pensar, igualmente, nos professores e no conteúdo presente em seu currículo de formação, no tocante aos aspectos pedagógicos, no sentido de que precisam ter conhecimentos mínimos da Epistemologia Surda, não só sobre as deficiências, mas também da forma de elaborar a proposta de metodologia do conteúdo específico, de modo que possa colaborar com a produção de processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes Surdos numa perspectiva bilíngue, que contemple a língua, a cultura e a identidade Surda, a fim de responder adequadamente às suas necessidades de desenvolvimento.

Desde o ano 1990, a formação de professores para o ensino inclusivo, principalmente a que trata da Educação de Surdos, não foi um assunto que gerou preocupação dentro da educação escolar no Brasil, considerando que, por muitas vezes, no processo de inclusão escolar eram visadas somente a matrícula e a estrutura do espaço escolar. No caso da formação de

professores, não era diferente, porque, muitas vezes, eram ignoradas as suas especificidades. Essa formação, no campo da capacitação em serviço era atribuída à Secretaria de Educação Especial, que a estruturava como destinada aos professores das demais pessoas que são público dessa modalidade de ensino.

Entretanto, é necessário destacar, também, os avanços alcançados pelos movimentos Surdos, por meio de suas lutas e reivindicações, mudando a forma de tratar a escolarização das pessoas Surdas. As conquistas alcançadas são consideradas um marco histórico de mudança na Educação de Surdos, a saber: a promulgação de vários documentos internacionais e nacionais, como a Declaração de Salamanca, na diretriz II do item 21, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, lei 9394. que deram destaque a aspectos essenciais à vida escolar dos Surdos, os quais influenciaram as atuais políticas educacionais de nosso país.

Em 2000, foram retomadas as lutas e conquistas das comunidades Surdas, com o reconhecimento, pela Lei Brasileira nº 10.436/2002, da Libras como língua usada pelas comunidades Surdas brasileiras, indicando a garantia de acesso aos órgãos públicos e educação. Na sequência, com o Decreto nº 5.626/2005, a comunidade Surda foi ganhando espaço na sociedade, com lutas e movimentos em favor de seus direitos e a garantia de sua cidadania. A estratégia 4.7 da Meta 4 do PL 8035-2010 do PNE garante a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e, na modalidade escrita, a Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) estudantes Surdos(as) em escolas e classes bilíngues e em escolas comuns.

O início do processo de oficialização da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, surgindo em seguida as discussões pelo grupo de trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secadi, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa). Por fim, foi sancionada a Lei 14.191, de 03 de agosto de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996) como uma modalidade de ensino independente, antes incluída como parte da Educação Especial.

Com a implantação das leis supracitadas que regulamentam a inclusão escolar dos estudantes Surdos, nas últimas décadas, mais especificamente com a Lei 14.191/2022⁹, que sancionou a nova modalidade de educação na LDB - Educação Bilíngue de Surdos, tornou-se ainda mais perceptível o movimento dos Surdos na luta pelo direito de escrever sua história.

⁹ Oriundo do PL 4.909/2020, apresentado pelo senador Flávio Arns (Podemos-PR), o texto foi aprovado em maio pelo Senado e em 13 de julho pela Câmara. Por fim, foi sancionado pelo governo do presidente Jair Bolsonaro.

Com isso, o principal objetivo da mudança é na Educação do Surdo, tendo por base a aprendizagem e desenvolvimento em uma perspectiva de ensino bilíngue, que tem por princípio norteador os estudos culturais.

Portanto, esta pesquisa também se direciona à discussão de estudos culturais na formação de professores, pois estes têm a influência diretamente no desenvolvimento dos estudantes Surdos, uma vez que a aquisição de competências e habilidades dos docentes é indispensável para o apoio e a orientação das práticas numa perspectiva de ensino Bilíngue.

Diante disso, reforçamos a importância deste estudo, uma vez que as questões relacionadas à formação de professores de Surdos são urgentes. É crucial considerar que, enquanto um modelo bilíngue não for efetivamente implementado, milhares de Surdos permanecem nas salas de aula, aguardando a realização de seus direitos de aprender e participar ativamente de iniciativas culturais (Padilha, 2010).

Retoma-se a importância dessa discussão na formação de professores, pois, segundo Oliveira (2013), nos últimos anos, desponta, na área da Educação de Surdos, uma nova inquietação frente a essa particularidade da formação, investigando medidas sobre o real papel da formação de professores dos estudantes Surdos mediante as novas políticas públicas brasileiras. A referida autora ressalta que, mesmo com as pesquisas mais recentes sobre a formação de professores no contexto de Educação de Surdos, a formação dos profissionais ainda tem muito a se desenvolver quando se fala do aspecto de estudos culturais, que instiga a prática pedagógica correspondente à especificidade dos estudantes Surdos. A mesma pesquisa ainda mostra os desafios presentes dessa temática para aprofundar mais as investigações, com o objetivo de encontrar meios e dados para solucionar a contemplação dessas tais questões que se encontram desgastadas e carências de propiciar as propostas efetivas, visando as circunstâncias identificadas na Educação de Surdos no nosso país.

Além disso, o mesmo entrave se deve a um outro fato de que a grande maioria dos professores de estudantes Surdos é constituída por ouvintes, sendo que muitos deles não possuem uma formação adequada, que lhes proporcione um real trabalho de atendimento/ensino de qualidade aos estudantes Surdos. Principalmente, por não conhecerem a especificidade da proposta de ensino bilíngue que incorpora os estudos culturais que adentra a valorização da língua, cultura, da identidade e da comunidade Surda; muito menos, dominam a Libras para assegurarem a língua de instrução, interação, comunicação e ensino aos Surdos em todo o ambiente escolar. Diante do exposto, surge um grande obstáculo para esses professores, que é o fato de não saberem lidar com um estudante Surdo em sua sala de aula, desconsiderando,

assim, suas contribuições e dificultando o desenvolvimento da sua autonomia mediante o exercício de cidadania em diferentes âmbitos.

Isso é ressaltado por Skliar, cujos trabalhos na área da Educação de Surdos têm sido uma referência no Brasil ao tratar da formação dos professores (surdos e ouvintes), ressaltando a dimensão política dessa formação. Segundo o autor, a política é compreendida como uma relação de poder e conhecimento que precisa estar contemplada não só na proposta pedagógica, mas além dela. Ele propõe ruptura com o modelo vigente, naquela época na década de 1990, mas que ainda hoje, 2022, continua presente, caracterizado “como positivista histórico e despolitizado” (Skliar, 1997, p. 7) e defende uma resignificação da escola como espaço de fronteira e em que diferentes identidades possam conviver.

Para o referido autor, na formação dos professores para atuarem e/ou que atuam na Educação de Surdos em suas respectivas escolas, é relevante, em primeiro lugar, que “[...]os significados políticos que circulam sobre os Surdos presentes nas escolas sejam agrupados com os estudos culturais no que tange à valorização e ao respeito da língua de sinais, as identidades, a comunidade, a cultura e o acesso dos Surdos às segundas línguas” (Skliar, 2000, p. 162).

Com isso, constituiu-se um novo olhar para a Educação de Surdos, que deixou de ser vista de forma dicotômica ao sistema comum, inclusiva e passou a ser pensada em conjunto com as propostas pedagógicas da escola comum e bilíngue. Por influência desses novos olhares, a formação de professores para a Educação Bilíngue tornou-se alvo de estudos, ficando clara a necessidade de existência de cursos de formação, tanto na graduação quanto no aperfeiçoamento, voltados para os estudantes Surdos.

A partir desse novo contexto, vários pesquisadores e especialistas da Educação de Surdos debateram sobre a formação de professores de diferentes contextos, dentre eles: Skliar (1997, 2000); Perlin (1998); Glat e Nogueira (2003); Bandeira (2006); Miranda (2007); Dorziat (2009); Padilha (2010); Lima (2011, 2018); Garcia (2013); Tsukamoto (2014).

Bandeira (2006) defende que, quando se fala em educação, no caso, Educação Bilíngue de Surdos, julgamos necessário falar também em formação de professores e em prática docente de qualidade para atuar dentro desse contexto. Por isso, é importante compreender a formação docente para o desenvolvimento dos saberes dos professores, o que requer capacidade, reconhecimento profissional e políticas próprias, levando em consideração o ambiente de trabalho do docente. Segundo esse mesmo autor, atualmente, a formação docente é uma das causas responsáveis pelos problemas da educação. Mesmo acontecendo uma revolução (academicismo exacerbado e empirismo tradicional) nos últimos tempos, essa formação ainda

está em crise e, com inúmeras dificuldades de se colocar em prática conceitos e modelos modernos, ela se agrava no que tange à formação de professores de Surdos.

Essa é uma preocupação real que aflige o meio educacional, como foi dito por Garcia (2013), para a qual a proposta inclusiva encontra-se no entendimento do que representa inclusão escolar processual, desenvolvida em diversos meios que são divergentes com o do movimento Surdo, que tem uma visão que demanda nova fomentação do que se entende por inclusão escolar de fato dos estudantes Surdos, o que foi reforçado por Lima (2018), que destaca a importância de assegurar os princípios básicos da Educação de Surdos, no caso desse ensino de qualidade, acesso ao conhecimento e permanência deles por meio de ensino bilíngue. Partindo-se dessa premissa, o estudo feito por Glat e Nogueira (2003) já dizia que, para a realização da inclusão escolar, são necessárias uma reestruturação e uma apropriação dos diversos paradigmas legais, inclusive, a formação e qualificação dos professores de Surdos.

Tsukamoto (2014) elucida a dificuldade do professor ouvinte em lidar com um estudante Surdo, desvalorizando suas contribuições e desfavorecendo o desenvolvimento da autonomia. Segundo o autor, isso acontece devido à grande parte dos professores ouvintes não saber e/ou não dominar a Libras, conforme foi elucidado por Damázio (2005). Com isso, é necessário desconstruir os atuais cenários escolares que não oferecem condições favoráveis ao aprendizado do estudante Surdo, já que barreiras ligadas à comunicação entre ele e os professores ouvintes agravam os prejuízos à sua formação.

Com a publicação do Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002, a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de licenciatura. Sendo assim, os futuros docentes, para exercerem sua carreira na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, devem, obrigatoriamente, realizar um curso de Pedagogia em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita se estabeleçam como línguas de uso, possibilitando a formação bilíngue desse profissional (Brasil, 2005).

Tsukamoto (2014) ainda reforça dizendo que é indispensável levar em conta que a inclusão escolar dos estudantes Surdos não pode ser norteadada pelo princípio de igualdade, quando nos referimos à comunicação, em relação aos ouvintes. Há que se levar em consideração as desigualdades sócio-histórico-culturais em que o ensino se fundamenta, como no novo formato sugerido na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que propõe a instituição de uma Educação Bilíngue para os Surdos. Dessa forma, os autores supracitados nos ajudam na reflexão e compreensão das concepções dos professores em sua formação inicial sobre o ensino para Surdos, levando em consideração a Educação Bilíngue. É necessário um olhar crítico de todos

os profissionais que estão nessa dimensão de formação, buscando construir caminhos que propiciarão aos estudantes Surdos um aprendizado significativo.

Porém, permanecem em aberto questões referentes aos conhecimentos que precisam ser contemplados na formação de professores. Segundo Dorziat (2011, p. 150), os currículos de formação docente, quando incluem o debate sobre a inclusão escolar, o fazem em “disciplinas isoladas e desconectadas de uma visão epistemológica de Educação, tratadas no curso como um todo”, refletindo em práticas educativas buscadas apenas em observância às condições biológicas, enquanto há necessidade de discussões mais aprofundadas, baseadas em reflexão sobre a teoria e a prática pedagógica comprometidas com o reconhecimento e valorização das diferenças.

Por fim, nos movimentos Surdos que apresentam uma discussão fundamental com papel primordial acerca da formação de professor, na qual ressalta-se a importância do lugar de fala do sujeito Surdo sobre a política da Educação de Surdos, como determina o lema: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS¹⁰.

Diante disso, precisamos nos atentar ao pensamento de Perlin e Miranda (2011), ao discutirem que a Educação de Surdos teria qualidade se os educadores compreendessem a cultura desses sujeitos e a facilidade que eles têm de adquirir conhecimentos por meio dessa cultura, bem como, se a escola reconhecesse, no currículo, os aspectos culturais dos Surdos. Segundo os autores, portanto, seria indispensável que os currículos de formação docente contemplassem temas como cultura, identidade e diferença.

Isso é reforçado por Lima (2018), ao remeter à discussão da necessidade de os futuros professores receberem mais do que teoria, tanto 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 a criatividade, a pesquisa e que insiram esses novos docentes no contexto de ensino e aprendizado, de modo mais prático e com orientação pedagógica que aproxime da realidade com cursos, seminários, oficinas etc., com o intuito de garantir a melhoria da qualidade de ensino.

Embora a discussão acerca da formação de professores da Educação de Surdos tenha ganhado ênfase recentemente, desde sempre, a educação tem conduzido à reflexão em

¹⁰O lema “nada sobre nós, sem nós” tornou-se símbolo da luta das pessoas com deficiência e foi incluído em documentos legais que legitimam uma participação mais ativa desses sujeitos. Como as discussões legais a respeito dos sujeitos Surdos se estabeleceram durante muito tempo no âmbito da deficiência, essa sentença foi adotada também pelo movimento da comunidade Surda, que se apropriou desse pensamento para promover ações de empoderamento. Citação bibliográfica: SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. Revista Nacional de Reabilitação, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

diferentes âmbitos do local. Portanto, as discussões desenvolvidas no presente texto da introdução deixam claro que não é mais possível se ater à tradição de formar professores “especialistas” para estudantes Surdos como um todo: importa, sim, que esses profissionais detenham sólida fundamentação teórica e prática intercaladas com os estudos culturais que lhes permitam tomar consciência de estarem formando homens e mulheres para, assim, assumirem a responsabilidade da ação educativa, identificando as dificuldades comuns dos estudantes na escola, visando superá-las, conforme defendem Perlin e Miranda (2011, p. 105): “A formação de Surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura Surda e da facilidade do Surdo adquirir conhecimento através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais Surdos”.

Ressaltamos que, a partir dos pressupostos da importância de contemplar a abordagem de estudos culturais na formação de professores, surgem novas visões e discussões, sobretudo, por parte dos profissionais envolvidos com a Educação de Surdos, que atuam em instituições que trabalham diretamente com esse grupo de pessoas.

No entanto, há a necessidade de uma formação que aplica os estudos culturais, aliada à Epistemologia Surda e uso da Libras como base norteadora, bem como, a sua importância para a qualificação de professores. Esse foi o pressuposto que fundamentou os estudos desta pesquisa, que tem por fim dedicar e evidenciar as peculiaridades dos processos de formação desse grupo específico de educadores brasileiros. Essas demandas organizadas e tomadas como bandeiras pelos movimentos sociais representantes das comunidades Surdas culminaram, conseqüentemente, na promulgação do Decreto 5.626/2005, capítulo III, que também foi apoiado com o artigo 60-A da LDB 9394/96, com o sancionamento da Lei 14.191/2022.

Nesse contexto, entendemos que o papel dos legisladores, órgãos governamentais, instituições educacionais e secretarias de educação, em seus respectivos campos de atuação, é fundamental. Eles desempenham um papel crucial na colaboração e na construção de propostas relativas à formação de professores que atuam na Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue. Essas propostas não devem impor limitações generalizadas, mas sim oferecer oportunidades para que esses professores, em sua maioria ouvintes, possam perceber e criar formas de ser, estar e se desenvolver no contexto da profissionalização.

Para isso ocorrer, as instituições de ensino (universidades, escolas e outras) e as secretarias de educação precisam buscar a promoção da qualificação por meio de formação dos professores de estudantes Surdos, considerando que, por muitos anos, a Educação de Surdos foi constantemente ligada ao fracasso devido à carência de propostas, de projetos e de ações de trabalhos no que tange à formação e à qualificação de professores aplicados em instituições que

não promoviam o seu desenvolvimento em uma perspectiva de ensino bilíngue nas suas metodologias e práticas pedagógicas, com a ausência de programas, orientação e currículo. São situações que os deixaram à margem de um processo de ensino capaz de promover o seu desenvolvimento e aprendizado, bem como de possibilitar-lhes uma formação profissional e pessoal.

Enfim, diante dos pontos abordados acima, acerca da definição do processo de significação, esta pesquisa baseou-se na compreensão do discurso sob uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, com referência no embasamento teórico no que tange à política pública de formação de professores e estudos culturais.

O entendimento dessa temática de pesquisa e da discussão acerca da formação de professores da Educação de Surdos está relacionado com a trajetória pessoal, acadêmica e profissional da autora desta tese.

1.1 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa tem como objeto a análise da política de formação de professores na Educação de Surdos. Sua preocupação reside na localização desse debate na oferta de cursos e qualificação, abrangendo o ensino, a metodologia e o currículo bilíngue, bem como suas práticas pedagógicas interligadas com os estudos culturais das pessoas surdas. O propósito é compreender esse momento da política, uma vez que acreditamos que a ausência da inserção da temática objeto deste estudo na política de formação de professores, numa perspectiva de ensino bilíngue, pode estar refletindo na política educacional e linguística dos estudantes Surdos. Isso se observa tanto nas instituições de ensino quanto nas secretarias da educação em geral. A organização das instituições engloba aspectos administrativos, juntamente com o corpo docente responsável pelo desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos estudantes Surdos.

Nesse sentido, este estudo parte do entendimento de que as políticas de Educação Bilíngue devem ser correlacionadas com a inclusão escolar, conforme enfatiza Lima (2018, p. 56): “o sucesso 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 Surdos, que deve se basear na ideia de que não basta que os estudantes estejam integrados às escolas comuns, eles precisam participar plenamente da vida escolar e social da sua comunidade. No atual contexto, entende-se que é o compartilhamento da gestão na escola 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 Educação Bilíngue está sendo vista como um meio privilegiado para alcançar a inclusão social e escolar dos estudantes Surdos.

No entanto, a realidade se encontra na contramão, pois a escolarização desses estudantes Surdos, por muitos anos, se configura num árduo processo de rompimento de barreiras para eles, para suas professoras e para as escolas que os recebem. Eles 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 lecionarem a estes; muito menos as escolas têm por si uma política de formação de professores efetiva para promoverem um ensino de qualidade aos estudantes Surdos.

Portanto, é importante deixar claro que esta investigação tem como compromisso discutir como a Educação de Surdos, como processo político educacional e linguístico na formação de professores, se intensifica na sociedade atual. Assim, pretende-se compreender como a formação de professores aborda o ensino e a aprendizagem dos estudantes Surdos, bem como, a valorização de sua língua, identidade e cultura, juntamente com a metodologia e currículo adequados em uma perspectiva bilíngue, propiciando às escolas e aos professores um contexto mais amplo de sistemas educacionais e reunindo, assim, recursos de estudos culturais da comunidade para garantir a qualidade de ensino aos estudantes.

Nesse sentido, tratar a inclusão escolar, aqui, no caso, a Educação Bilíngue de Surdos, como uma prática relevante na atualidade, significa colocar em jogo uma série de questões – seus deslocamentos, suas rupturas, suas continuidades. Dessa forma, os desafios que esse tema nos coloca é o de procurar pensar em como os significados são construídos na realidade educacional, sendo que isso significa, também, pensar nos cuidados que devemos ter ao examiná-lo. Essas são algumas preocupações que procuramos desenvolver e analisar nesta investigação.

Portanto, consideramos que, de modo indissociável, este estudo precisa focar nas seguintes temáticas: Estado, Política e Gestão da Educação¹¹ – Os dizeres dos estudantes

¹¹De acordo com a ementa dessa 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.

Mais informações disponíveis em: <http://www.ppged.faced.ufu.br/node/76>

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: como, no Brasil, se configurou a construção de políticas públicas de formação de professores da Educação de Surdos no período de 2002 a 2022? Na atualidade, como se processa a oferta da formação de professores na atuação da Educação de Surdos? Como a formação se interliga na perspectiva bilíngue nos aspectos legais?

Seguindo nessa mesma configuração, tomando esse foco do problema como base, fomos guiados a outras questões sobre a formação de professores de estudantes Surdos: É possível pensar num movimento de formação teórica/prática correlacionando-se com os estudos Surdos prescritivos como formação possível desses professores? Como temos pensado a formação desses sujeitos ao longo do caminho que a Educação Bilíngue vem tomando em todo o âmbito da União, Distrital, Estadual e Municipal?

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

a) Geral:

Compreender as políticas públicas de formação de professores de Educação de Surdos, ainda, como os textos legais orientam a criação e o desenvolvimento dessa formação de 2002 a 2022.

b) Específicos:

Considerando o recorte temporal e temático, pretendeu-se:

- discutir a política da Educação de Surdos na visão dos estudos culturais;
- discorrer sobre como se configurou a Educação de Surdos no Brasil;
- explicitar como ocorre a formação de professores de estudantes Surdos no Brasil;
- descrever como as políticas de formação de professores contemplam a formação de professores para a Educação Bilíngue de Surdos;
- apresentar princípios orientadores para a elaboração de uma proposta de formação dos professores de Surdos numa perspectiva bilíngue.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos mencionados anteriormente, considerando a natureza desta pesquisa, optamos por conduzir um estudo qualitativo de caráter exploratório, com foco na análise documental. Isso exigiu que tivéssemos um conhecimento, reflexão crítica e uma compreensão abrangente da política pública brasileira relacionada à formação de

professores na/para Educação de Surdos. Esta pesquisa contribui para a compreensão da formação de professores em um contexto de Educação de Surdos, especialmente, na perspectiva bilíngue. No entanto, é importante reconhecer que ainda existem lacunas e desafios nessa área e mais estudos são necessários para aprofundar o conhecimento sobre a formação de professores para atender a estudantes Surdos que contemple os estudos culturais, intercultural, que visam o desenvolvimento de seus conteúdos, a valorização de língua, identidade e cultura surdas.

Constatamos, portanto, a partir do levantamento da produção acadêmica envolvendo a temática, que ainda há a necessidade de ampliar a compreensão da política de formação de professores na/para a Educação de Surdos, especialmente, no que se refere ao acesso à língua e à formação conjugada com os estudos culturais. Esses estudos focam nas produções acadêmicas apresentadas nos eventos acadêmicos, buscando identificar e analisar o cenário das pesquisas da área. No entanto, quando têm a Pós-Graduação como objeto de estudo, concentram suas análises na produção acadêmica dos referidos programas, diferenciando-se deste.

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de Surdos na modalidade de Educação Bilíngue de Surdos constituiu-se em um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos-docentes, já que produz efeitos de verdades específicos nos discursos de formação nas políticas de inclusão que efetivem os estudos culturais. Na atual conjuntura, mais de uma década depois, a formação docente aparece, no cenário das políticas de formação de professores bilíngues, para atuar nos processos de escolarização dos estudantes Surdos, como uma estratégia necessária na/para a constituição de um corpo de sujeitos-professores interessados e sensibilizados pelas demandas recorrentes dessa população brasileira: comunidade de pessoas Surdas.

Assim, conclui-se que essa temática se apresenta como uma pauta importante a ser desencadeada com uma discussão que envolva as universidades públicas e as secretarias estaduais e municipais da educação, no intuito de romper com os paradigmas de um currículo inconsistente em relação à formação de professores bilíngues para educação escolar de estudantes Surdos, no Ensino Superior, tanto como formação inicial e continuada e das secretarias Estaduais e Municipais de educação no que tange à formação continuada em serviço dos profissionais que atuam no processo de escolarização dos estudantes Surdos.

A promoção de uma política pública interligada com a política educacional e linguística dentro da formação de professores bilíngues é considerada pela comunidade surda como estratégia urgente. Por conseguinte, buscamos compreender o espaço que essa temática ocupa:

- a. nos currículos dos cursos de formação docente para atuar em todos os níveis da educação e

- b. das secretarias com qualificação e capacitação.

Isso pois acreditamos que a ausência da temática objeto deste estudo pode estar refletindo nos currículos incipientes das universidades públicas e das secretarias da educação estaduais e municipais, relacionadas com a investigação desta tese.

Esses princípios discutidos precisam estar presentes nos currículos dos cursos de formação, inicial e continuada, de professores no Ensino Superior, bem como, nos programas de formação/qualificação em serviço desenvolvidos pelas secretarias estaduais e municipais da educação, de forma que as instituições de Educação Básica tenham em seu quadro de pessoal, profissionais qualificados para o trabalho com estudantes Surdos. Essa é uma demanda que chama à responsabilidade para compartilhar na fundamentação e desenvolvimento de propostas formativas as instituições de Surdos e a Dipebs.

Essas instituições precisam atuar em conjunto tanto na oferta de cursos de formação de professores bilíngues, quanto na proposição de estruturas organizacionais para a inserção dos profissionais qualificados na Educação de Surdos para atuarem com esse grupo de estudantes numa perspectiva da política atual – modalidade da Educação Bilíngue. Trata-se, portanto, de uma necessidade a ser contemplada nas políticas públicas para educação de Surdos, a fim de promover, sob a ótica da política educacional e linguística, uma política de formação de professores de Educação de Surdos. Nesse processo de capacitação/qualificação, garanta o seu aprendizado de conteúdos apropriados ao processo de escolarização de estudantes Surdos, envolvendo metodologias adequadas, fundamentação epistemológica de acordo com a pedagogia Surda, estudos culturais, etc., promovendo, assim, uma formação que os instigue à nova visão do ensino e da aprendizagem dos estudantes Surdos.

Seguindo nessa mesma direção, esses aspectos e reflexões apresentados enriqueceram as discussões sobre a política pública envolvendo a sua relação com os estudos culturais na política de formação de professores na Educação de Surdos. Desse modo, consideramos que investir na formação dos professores no que tange aos estudos culturais é uma forma de contribuir com o processo educacional numa perspectiva bilíngue, visto que quase todos os fatores que interferem para que essa inclusão seja efetivada estão relacionados:

- a. às atitudes e práticas cotidianas decorrentes de metodologias e currículos adotados de forma equivocada em sala de aula;
- b. desconsideração das políticas educacionais e da legislação vigente;
- c. ao uso de uma didática descontextualizada pelo professor;
- d. à falta do estabelecimento de relações sociais do professor para com os estudantes Surdos ou,

- e. por fim, à falta de mediação entre as relações de ensino e aprendizagem que eles, professor e estudante Surdo, podem realizar.

Assim, os impasses que o contexto da Educação de 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 organização curricular para a formação docente bilíngue, superando os modelos anteriores baseados na política da estrutura de organização curricular, na qual os Surdos estavam alocados na perspectiva da educação especial, propostos por diferentes espaços formativos.

Enfim, destacamos como contribuições deste estudo, de forma específica para a UFU – Universidade Federal de Uberlândia, que a instituição, a partir dele, possa conhecer melhor seu nível de atendimento às demandas legais originárias das políticas públicas de formação docente para a Educação Inclusiva. Além de instrumentalizar os cursos de licenciatura da instituição quanto às suas necessidades e formas de adequação para os ajustes necessários dos PPCs à legislação em vigor, podendo, dessa forma, enriquecer a qualificação de professores nas instituições que atuam/atuarão com os estudantes Surdos em suas funções profissionais para efetivar na prática cotidiana, nas ações de trabalho, o que a política educacional e linguística, a ser implementada na Educação de, dos e para os Surdos, definem.

Para a sociedade em geral, o estudo contribui com o aprofundamento das reflexões que, em conjunto, colaboram 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 atuarem nos seus processos de escolarização.

Dessa forma, esperamos que a realização desta pesquisa de Política de formação de professores na Educação de Surdos: ensino de Libras como L2 e estudos teóricos e práticas correlacionadas com os estudos culturais contribua com o atual movimento de estruturação dos cursos de licenciatura, aperfeiçoamento, capacitação e afins, fomentando as discussões acerca das políticas públicas sobre a inclusão escolar nesses fóruns, sensibilizando os órgãos administrativos, tais como a secretaria de educação, direção e os formadores de professores para a importância fundamental dessa discussão. Entendemos também que a relevância acadêmica e científica deste estudo, considerando nossa expectativa, está na possibilidade de realizarmos uma aproximação teórica entre os campos das políticas públicas de formação docente e da escolarização das pessoas Surdas, pois, apesar de estes se encontrarem no interior

de um campo comum, o educacional, em geral, as duas temáticas são discutidas de forma independente e superficial, para a realização de um estudo mais profundo.

1.2 Estrutura do estudo

A estrutura desta tese dividiu-se em sete partes, a fim de abordar as discussões propostas. Inclui uma introdução; duas seções de fundamentação teórica; uma seção dedicada à metodologia, que apresenta os resultados da análise documental, seguida por um ensaio de proposta e, por fim, as considerações finais.

Na primeira parte, na “*Apresentação*”, apresentamos um resumo da nossa jornada acadêmica e profissional, discutindo influências, marcos e desafios. Detalhamos a nossa formação acadêmica, desde a Educação Básica até a graduação, e descrevemos nossa trajetória profissional, destacando como essas experiências moldaram nossa perspectiva. Além disso, abordamos a escolha do tema de pesquisa e suas razões pessoais e profissionais, enfatizando as contribuições da formação de professores na educação e na sociedade.

Na segunda parte, que corresponde à “*Introdução*”, discutimos a temática geral desta pesquisa, que se concentra nas questões relacionadas à política de formação de professores para atuarem na Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue. Nessa seção, abordamos diversas reflexões sobre a importância da formação desses professores no que diz respeito ao desempenho no desenvolvimento de um ensino de qualidade para estudantes Surdos. Também são apresentados os problemas, os objetivos, a tese, as justificativas e o percurso que levaram à escolha do tema deste estudo.

A Seção 2, “*Política de Educação de Surdos sob a ótica dos estudos culturais*”, explora a relação entre estudos Surdos e estudos culturais na educação brasileira, focando em conceitos como interculturalidade, subjetividade e a Epistemologia Surda na Educação Bilíngue. O objetivo foi construir uma discussão teórica sobre a política de Educação de Surdos conectada aos estudos culturais, que desempenham um papel essencial na Educação Bilíngue e na formação de professores para atuarem nos processos de escolarização dos estudantes Surdos. Essa seção redefine conceitos importantes e suas implicações na formação docente, fornecendo uma nova perspectiva para pesquisas na área.

Em seguida, na terceira seção, “*Educação de Surdos no Brasil e formação de professores de estudantes Surdos*”, abordamos a política pública de educação no Brasil e a formação de professores. Começamos com a fundamentação teórica da pesquisa, que explora as políticas públicas, a Educação Bilíngue, as controvérsias e as trajetórias desse campo. Além

disso, discutimos a política de formação de professores no sistema educacional, focando na formação de professores na Educação de Surdos e na perspectiva da Educação Bilíngue.

A quarta Seção, de “*Metodologia*”, detalha o percurso da pesquisa, os instrumentos e a coleta de dados. Também descreve o contexto e a abordagem da tese, bem como o objeto do estudo, que envolve a seleção de documentos e o estabelecimento de categorias de análise. Discute os procedimentos de coleta de dados e a análise de dados, com foco na coleta de dados da pesquisa documental das políticas públicas de formação de professores.

Na quinta seção, “*Formação e atuação de professores na Educação Bilíngue - Resultados e Discussão da Análise Documental*”, apresentamos a análise de dados, que inclui documentos, legislações e portarias obtidas durante a pesquisa, bem como seus resultados. Investiga as articulações e implicações entre a política pública de formação de professores e a educação de pessoas surdas.

A sexta, “*Mapeando os traços de uma política de formação de professores bilíngues para estudantes surdos*”, propõe uma análise dos desafios e impasses presentes na formação atual, com foco nas questões cruciais para a eficácia do ensino bilíngue. Frente aos problemas identificados, o documento orientador visa oferecer princípios e alternativas inovadoras, contribuindo para a construção de uma formação mais adequada e alinhada às necessidades dos estudantes Surdos.

Na última parte da tese, denominada “*considerações finais*”, apresentamos uma breve recapitulação das discussões e questões abordadas ao longo da tese. Além disso, apresentamos reflexões importantes que surgiram a partir da análise e reflexão sobre a política pública de formação de professores na/para Educação de Surdos, com foco na perspectiva bilíngue.

2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS SOB A ÓTICA DOS ESTUDOS CULTURAIS

De certa maneira, podemos dizer que os estudos culturais em educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e da política representada passam a ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica (Costa; Silveira; Sommer, 2003, p. 54).

Neste texto, construímos a discussão teórica de política de Educação de Surdos, correlacionando-a com uma reflexão acerca dos estudos culturais que precisa, ser ocupados na discussão da Educação Bilíngue de Surdos, mais especificamente, na formação do professor. Ou seja, pretendemos compreender, antes de tudo, os conceitos e noções dos estudos culturais, dos estudos Surdos, da interculturalidade, da subjetividade, do sujeito Surdo, Epistemologia Surda na educação, em uma perspectiva de ensino bilíngue. Isto para, em seguida, instigar todos nós a uma discussão e reflexão de sua importância e contribuição para com a formação do professor que atua e/ou futuramente atuará com os estudantes Surdos presentes na política educacional brasileira vigente, uma vez que a política e a oferta da formação de professores da Educação de Surdos têm sido realizadas de forma generalizada e tradicional nas propostas com temas e conteúdos trabalhados sob a elaboração de estudos teóricos com olhar em conformidade com a Educação Especial, dos estudos de medicalização, dentre outros.

Um dos principais desafios apresentados aos estudantes Surdos, no contexto escolar, é a inclusão da Libras em todos os ambientes, desde a sala de aula até a formação do docente. Partindo-se dessa premissa, em 2005, com a determinação do Decreto nº 5.626/2005, a Libras tornou-se disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, em nível médio e superior, especialmente, no curso de Pedagogia e demais cursos de licenciatura, a fim de que toda criança Surda tenha direito à educação e oportunidade de alcançar um indicativo adequado de aprendizagem. Por vários anos, os estudantes Surdos que frequentavam a escola eram educados em salas separadas, pois os discentes, considerados normais,¹² precisavam de um espaço que proporcionasse maior aproveitamento no aprendizado. Em outros momentos, todos estavam nas mesmas salas, aplicavam o mesmo método de ensino sem se atentar à especificidade dos Surdos, o que desencadeou o baixo desempenho destes no ensino e na aprendizagem. Partindo dessa problemática, temos como hipótese que:

¹²Estudantes considerados “normais” são, geralmente, referidos como estudantes “ouvintes”. Esses discentes têm plena audição e a capacidade de ouvir e compreender a linguagem oral, o que inclui a língua falada em sua sociedade. Eles não enfrentam as barreiras de comunicação auditiva que os Surdos enfrentam. Estudantes ouvintes têm acesso ao ensino e à comunicação de maneira oral-auditiva convencional e não dependem de línguas de sinais.

a. Se as escolas estivessem devidamente preparadas para receber os estudantes Surdos, com infraestrutura e recursos adequados para atender às suas especificidades, ocorreria uma melhor inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

b. Se houvesse uma formação dos docentes no conhecimento da Libras e do sujeito Surdo, com sua língua, identidade e cultura surda, para assumir as aulas, ocorreria um melhor entendimento por parte dos estudantes Surdos.

Porém, a inclusão dos estudantes Surdos na educação escolar comum traz, constantemente, aos professores e à escola, diferentes desafios, pois propõe uma transição desse espaço para acolher e atuar com os discentes, favorecendo lhes meios para um melhor aprendizado. Um dos principais desafios que a escola enfrenta é justamente a formação do professor pois:

- a. apesar de existir a formação continuada para os professores, há necessidade gritante de implementação de programas governamentais totalmente voltados para essa área específica da Educação de Surdos;
- b. há que se ressaltar que a formação inicial dos cursos de licenciatura, muitas vezes, é insuficiente nesse contexto que apresenta carências e discussões escassas no currículo de formação no Ensino Superior;
- c. no interior das escolas, na atualidade, 2023, a maioria dos professores não possui formação que lhes possibilite trabalhar adequadamente com os estudantes Surdos, provocando grandes dificuldades para lidar com a construção de conceitos científicos, o que gera exclusão e distanciamento desses estudantes nas salas de aula, questões já destacadas por Sousa e Silveira em 2011.

A formação continuada é um dos instrumentos para os professores se orientarem a respeito das políticas públicas para a educação de Surdos, se atualizarem e desenvolverem novas competências para a sua prática pedagógica.

Nesta seção, pretende-se, ainda, buscar entender as dimensões do poder de oferta dos cursos de formação docente que os sistemas de ensino têm para a Educação de Surdos, proposto na formação dos professores/profissionais da educação. A busca por tais compreensões acontece valendo-se de fundamentos de bases epistemológicas sob a ótica dos Estudos Culturais *versus* Estudos Surdos articulados com a perspectiva pós-estruturalista. Em conjunto com os autores afinados com essa orientação teórica – formação docente da Educação de Surdos sob os aportes dos Estudos Culturais – a construção da narrativa que constitui a escrita desta tese pode ser comparada a “uma teia que se estende sem limites”: misturam-se vozes/mãos, produzindo discursos em que há “circulação de elementos” e “tudo está relacionado com tudo”.

Para esse fim, optamos por adotar a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação como fundamentos essenciais para esta pesquisa. Isso envolve uma ênfase no termo “Estudos Surdos”¹³ e na referência ao espaço institucional do NUPPES/UFRGS¹⁴. Os Estudos Surdos visam desafiar a visão tradicional de anormalidade relacionada à surdez e superar a dicotomia entre Surdos e ouvintes. A integração dos Estudos Culturais aprimora essa abordagem, fornecendo novas abordagens para a análise de questões relacionadas à surdez, à comunidade surda e à sua educação no contexto brasileiro.

Os Estudos Culturais/Estudos Surdos seguem essa perspectiva essencial dos movimentos Surdos para a formação docente, pois, conforme alinha o pensamento de Lopes (2011, p. 23), “[...] os estudos que têm os sujeitos Surdos em seu centro partem da compreensão do sujeito Surdo como diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros Surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio corpo”. A partir do momento em que esses sujeitos se encontram com sua identidade, são vistos e compreendidos pelos seus respectivos professores, passam a perceber o mundo de forma política e cultural. Os movimentos sociais são a prova disso.

Segundo Candau (2008),

[...] são as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os referidos a questões identitárias, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo **interligada com os estudos culturais** (Candau, 2008, p. 130, grifo próprio).

Portanto, na perspectiva dos autores mencionados, a sociedade é um todo multifacetado, na qual as identidades se complementam, justamente por suas diferenças que norteiam a produção/constituição de sujeitos sociais em constante inquietude. Na Educação de Surdos, essas reflexões estão pouco presentes na prática pedagógica no que tange à metodologia e até mesmo no currículo de formação dos docentes.

Para tanto, apresenta-se, nesta pesquisa, um estudo teórico acerca da política de Educação de Surdos, mais especificamente, a formação de professores e sua influência na prática da Educação de Surdos, buscando demonstrar como este é, concomitantemente, constituinte e constituído em sua formação, tendo por aporte os Estudos Culturais/Estudos Surdos/Epistemologia surda. Essas questões têm sido muito debatidas e vistas como de grande

¹³De acordo com Lopes (2011), o termo Estudos Surdos é uma tentativa de tradução de *Deaf Studies*, campo de investigação que surgiu em centros de pesquisa e programas de graduação no Reino Unido e nos Estados Unidos, no final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980.

¹⁴Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelos pesquisadores do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES).

importância por pesquisadores que abordam propostas de formação de professores com atuação voltada à modalidade de ensino da Educação Bilíngue. Essas reflexões vêm ao encontro das problematizações que esta pesquisa pretende explorar.

Por fim, o que se pretende é pensar na importância de debater os fundamentos que estão implantados na política de formação de professores, relacionando-os com uma teia temática na Educação Bilíngue de Surdos, entrelaçamos os Estudos Culturais, Estudos Surdos e a Epistemologia Surda. Essa abordagem propõe uma compreensão aprofundada das múltiplas propostas e práticas presentes nesse contexto, fugindo da linearidade e unilateralidade. Na perspectiva rizomática, nosso mapa se desenvolve como uma rede, onde cada ideia explorada se conecta a outras, formando uma teia complexa e interdependente. Ao percorrer esse caminho menos explorado, buscamos alternativas na organização pedagógica que transcendam os padrões tradicionais.

Figura 1 - Explorando as múltiplas dimensões na Educação Bilíngue de Surdos



Fonte: Elaboração própria (2023).

2.1 Estudos Surdos e Estudos Culturais: Epistemologia Surda na educação brasileira- noções e conceitos

Para contextualizar a discussão sobre os Estudos Culturais e/ou os Estudos Surdos, é fundamental explicitar que o conceito de cultura adquire uma centralidade para pensar a educação, para pensar o mundo. No entanto, tal centralidade não significa considerar a cultura como “[...] uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social” (Veiga-Neto, 2003, p. 6). Nas palavras de Hall (1997), a cultura é central não

porque ocupa um centro, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Por isso, a arena cultural é considerada um campo de tensão e luta política, em que se travam os embates em torno do processo social de significação. Dessa forma, a cultura vai para além das tradicionais compreensões de herança dos antepassados, como enfatiza Silva (2001).

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...] A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (Silva, 2011, p. 133-134).

Todavia, entende-se que, no caso da Educação de Surdos, os Estudos Culturais e Estudos Surdos precisam ser constituídos na educação e formação docente como um campo de investigação interdisciplinar que articula “[...] conteúdo, críticas e metodologias da antropologia, estudos culturais, literatura, história, filosofia, literatura, arte, cinema, estudos de mídia, arquitetura, psicologia, geografia humana, política e estudos dos direitos humanos, entre outros” (Bauman; Murray, 2016, p. 272).

No entanto, se insiste em afirmar que é necessário que os procedimentos interdisciplinares sejam adotados como produtos de uma concepção diferenciada de currículo e não como adaptações pontuais que apenas minimizam os efeitos devastadores da exclusão subliminar, sofrida pela permanência das práticas curriculares colonizadoras que, embora reconheçam os diferentes, utilizam tal identidade para tratá-los como desvios ou ameaças (Corazza, 2002).

Assim, faz-se necessário trabalhar, para a compreensão de todos, sobre a importância de considerar a diferença como um princípio fundamental para a promoção da igualdade, sendo que o mesmo é dito pelos autores Bauman e Murray, no texto *Deaf Studies*¹⁵, autores que intensificaram a ideia dos Surdos como usuários de uma língua e membros de uma cultura minoritária, o que vinha sendo afirmado desde os anos de 1960, em razão dos estudos linguísticos desenvolvidos por William Stokoe. No Brasil, os primeiros estudos sobre a língua de sinais foram desenvolvidos no campo da Linguística, por Lucinda Ferreira Brito, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), nos anos 1980, que se ampliaram nos anos

¹⁵*Deafs Studies* (ou Estudos Surdos) compõem uma área de produção de conhecimento que se constitui como desdobramento dos Estudos Culturais em Educação, campo que busca inverter a histórica narrativa colonialista lançada a grupos políticos minoritários como negros/as, mulheres, LGBTQs, pessoas com deficiência, Surdos, entre outros, problematizando o sistema de representações dominantes sobre identidade, diferença, alteridade, relações de poder e os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos. Explicam Wortmann, Costa e Silveira (2015).

seguintes, incitando novas reflexões acerca dos estudos Surdos, mais especificamente, os Estudos Culturais.

Mas, nos últimos trinta anos, foram expandidas, de forma rápida, as discussões e reflexões acerca dos Estudos Surdos, com o surgimento de várias associações e movimentos de Surdos. As novas tecnologias também fazem parte dos elementos que contribuíram para essa expansão e são ferramentas importantes para a disseminação da cultura Surda por meio de artes, literaturas, dentre outros. O acesso à informação foi fator crucial para que mais pessoas tomassem conhecimento da existência e das características dessa comunidade e, com isso, as mobilizações sociais em prol da língua, identidade e cultura Surda aumentaram consideravelmente nas discussões cotidianas.

Por um lado, houve uma parcela de pessoas, inclusive os professores, que ainda distorcia as percepções, voltando-se para um olhar clínico-terapêutico que preza pela normalização, tanto nas ações e condutas, como também, nos conteúdos desenvolvidos em sala de aula. Essas práticas educacionais e curriculares acabaram por instaurar ações de disciplinamento da conduta e dos corpos Surdos para a produção de sujeitos desejáveis à sociedade ouvinte, comprovada por Skliar (1997), que ao analisar a Educação de Surdos, referiu-se à existência de um “currículo angustiante” na sua prática pedagógica, em que quem está presente é um homem ouvinte, branco, profissional. Ao se referir à categoria Surdo, tem-se a impressão de que essa expressão é suficiente, não havendo lugar para outras diferenças.

Partindo dessa percepção, conseqüentemente, as ações do currículo acabaram sendo legitimadas pelo “ouvintismo”¹⁶ em que se enveredaram na adoção de metodologias e currículos construídos a partir da instituição de padrões educacionais que instigam a homogeneização. Desse modo, vê-se a redução das pessoas Surdas ao processo linguístico, à capacidade de comunicação com o outro ouvinte, sem considerar a cultura e experiência Surda no desenvolvimento dos sujeitos, na construção de sua identidade.

Para Lopes (2006), o ouvintismo passa a permear a própria engrenagem da escola. A mesma autora ainda traz o mesmo debate ao dizer que,

¹⁶O ouvintismo se refere aos sistemas de representação e compreensão que os ouvintes fazem e impõem sobre a surdez e os Surdos, uma vez que o mundo é narrado, explicado e normatizado a partir da experiência de ser ouvinte (Skliar, 1998).

[...] educar, orientar, limpar o indesejável do corpo dos indivíduos, discipliná-los, vigiá-los e controlá-los passam a ser condições necessárias para o funcionamento de uma maquinaria disciplinar competitiva e excludente. Maquinaria que funciona operando com diferentes estratégias que delimitam espaços e caminhos que cada grupo, em seu momento histórico, imagina ser possível de trilhar com uma boa dose de práticas e de pedagogias (Lopes, 2006, p. 34).

Esse debate também se encontra presente nas demais escolas “ouvintes”, como foi observado por Hall (1997) ao afirmar que essas ações nas escolas são estendidas também aos demais, na qual a sua base se configura com o processo de ensino dito como “normalidade”, que ocorre pela imposição de normas e valores que regulam as ações das pessoas.

Mas o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores – em resumo, a “cultura” – na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação – governo da moral feito pela cultura? (Hall, 1997, p. 41).

Nesse sentido, as referências de língua, identidade e cultura presentes na escola, assim como na escola de Surdos, têm por base os padrões ocidentais de sujeito, sendo este: homem, branco, europeu, letrado, ouvinte. Essas representações hegemônicas acerca da concepção de sujeito, que se tem como ideais, se apresentam nos espaços escolares e além destes, vão constituindo um discurso pedagógico dominante, que orienta também a Educação Bilíngue de Surdos.

Consequentemente, o processo de homogeneização linguística, identitária e cultural acaba acontecendo por diferentes vias no contexto educacional. Em relação às escolas atuais, em conformidade com uma perspectiva da Educação Inclusiva, tais estratégias de assimilação da cultura ouvinte são constantemente visualizadas pela negação da língua de sinais como língua natural dos Surdos, pois a língua oral predomina no espaço no qual o entendimento da língua de sinais, na maioria das vezes, se restringe ao âmbito comunicativo, remetendo seu uso ao apoio e suporte à aquisição de conhecimentos e, também, da língua oral, desconsiderando a experiência visual pela qual os Surdos aprendem e se relacionam no mundo.

Assim, pelo não reconhecimento da importância e do papel da língua de sinais, as ações curriculares que envolvem a escola comum acabam não considerando e, até mesmo, ignorando artefatos linguísticos, identitários e culturais significativos da cultura Surda, como já reforçava Perlin em 1998 (p. 53) que “[...] o caso dos Surdos dentro da cultura ouvinte é um caso onde a identidade é reprimida, se rebela e se afirma em questão do original”. Nesse sentido, a produção da identidade precisa ser problematizada a partir dos processos de significação cultural que se

enredam nas metodologias e nos currículos escolares e que constituem os sujeitos em suas tramas e incursões.

Atribua-se a essa abertura de perspectivas relacionadas a necessidade de debater sobre a atuação dos docentes na educação com colegas Surdos e ouvintes, a fim de buscar romper com as representações fixadas para os estudantes Surdos, olhando de maneira diferente para os sujeitos Surdos e para as práticas escolares na educação. Partindo desse pressuposto, verifica-se uma necessária desestabilização dos elementos que fundamentam o pensamento dominante. Essa trajetória por caminhos antes não traçados nos guiou a uma possibilidade diferente de olhar para a educação, a língua, a identidade e a cultura dos Surdos.

Isso pois, segundo Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 82), entende-se que “ser Surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares”, assim como também propõe Lopes (2011, p. 9), que defende que devemos todos “[...] ter um olhar do sujeito Surdo de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural”.

As afirmações dos autores acima remetem-nos a perceber que fazer essas articulações significa voltar-se para a reflexão segundo a qual as questões curriculares da proposta bilíngue estão atravessadas por questões de poder. Não um poder centralizado, um poder repressor, mas um poder difuso, descentralizado, que é produzido e produz os sujeitos a partir dos discursos, das supostas verdades que propõe e, principalmente, pensar quem é autorizado a dizer essas verdades.

Partindo desses pressupostos, apresentamos aqui as noções, os conceitos e os fundamentos das bases epistemológicas sob a ótica dos Estudos Culturais articulados à perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente, dos Estudos Surdos na formação de professores para atuarem na Educação de Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue.

Entretanto, os Estudos Surdos, segundo Skliar (1998, p. 5), se constituem como “[...] um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu conhecimento político”. Esse programa nasceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio de um grupo formado por estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, reforçado pela autora Sá (2006, p. 110), que acredita que os Estudos Surdos são “[...] uma ramificação dos Estudos Culturais”.

A partir dessa perspectiva, consideramos os Surdos como sujeitos culturais que partilham de uma cultura Surda, marcada pela língua de sinais, sendo as identidades dos sujeitos constituídas a partir da experiência visual. Assim, entendemos as pessoas surdas não como uma

deficiência a ser curada e corrigida, mas como uma diferença cultural e linguística que deve ser reconhecida e valorizada. O Surdo não é o oposto, o anormal do ouvinte normal, não é o negativo do ouvinte, não é um ser inferior, é apenas diferente. “A cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é o seu revés. Não é uma cultura patológica” (Skliar, 1998, p. 28). O sujeito Surdo é entendido como uma experiência que se produz na multiplicidade de marcas que se constituem nas relações de saber-poder.

Assim, esta pesquisa examina quais os discursos que se conjugam na proposta de formação em questão e como constituem os professores que atuam com os estudantes Surdos nesse cenário político em que a diversidade permeia os processos de formação docente. Para tanto, elege-se a perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos em Educação como importantes alicerces no seu enredamento conceitual como um novo campo de ressignificação da política de Educação de Surdos em uma perspectiva de ensino bilíngue no que tange à formação docente.

2.2 Estudos Surdos e Estudos Culturais como um campo de ressignificação

Destaca-se que os diferentes discursos produzem formas de narrar os sujeitos Surdos a partir de conjunto interessado de significados produzidos desde uma norma, surda ou ouvinte. Não há, porém, discursos falsos e verdadeiros nessas normalizações.

As invenções acontecem a partir de discursos e ocorrem neles, mediadas por múltiplas relações de poder. Os discursos também produzem outras formas de ser sujeito. No caso dos Surdos, não há como negar a materialidade do sujeito Surdo, que é um marcador cultural primordial (Lopes, 2007), mas há que se analisar como, por meio da história, os Surdos foram nomeados. O lugar do Surdo tem como base os Estudos Surdos, inspirado neste, por meio do qual penso e, concomitantemente, os Estudos Culturais pensam e norteiam os Surdos sob uma perspectiva de estudo da diferença. A partir de estudos de orientação pós-estruturalistas, vários pesquisadores têm produzido discursos dentro dessa mesma formação discursiva.

Segundo Skliar (1998), os Estudos Surdos não problematizam a surdez do sujeito Surdo, mas as representações hegemônicas que, durante muito tempo, fizeram com que ela fosse considerada uma deficiência. Trata-se de outra epistemologia em relação à forma como os Estudos Surdos constituem a surdez, pensada dentro de um campo teórico das inspirações, algumas delas a partir dos Estudos Culturais, de múltiplas faces, se entende os Surdos como uma diferença cultural. Existe um campo de lutas por significados construídos nas relações de poder que ocorrem no interior dos movimentos e comunidades surdas e que é nomeado pelos

Surdos como cultura Surda. Essa cultura, marcada pela resistência de longos tempos, produz identidades surdas e os membros dessas comunidades constroem seus significados atravessados pela experiência visual.

Os Estudos Surdos são um espaço de discussão e pesquisa sobre os sujeitos Surdos que procuram problematizar os discursos que os inscrevem como um ser deficiente. E é nesse espaço que há, para o Surdo, uma possibilidade de subverter as representações historicamente produzidas, nas quais ele é tomado como um anormal, que necessita ser reabilitado para ser normalizado, como os demais membros da sociedade em que o ouvir é visto como o padrão dito “normal”.

Retoma-se a contextualização de que, os Estudos Culturais, pensam a cultura como um campo de disputas de poder entre diferentes grupos sociais em torno da produção de significados, mediados pelas diferentes posições nas redes de poder. Esses significados produzem identidades e diferenças. Hall (1997) entende e pensa sobre as identidades como interpelações dos discursos culturais, a partir dos quais assumimos determinadas posições de sujeitos. Dessa forma, as identidades são construídas por meio da e na cultura. As identidades são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivamos (dentro deles). Porém, os significados não são o resultado de uma essência, mas são produzidos no jogo da linguagem, nos discursos. É no interior de relações de poder que decidem qual é o significado mais “verdadeiro” e que deve reger as práticas sociais de determinados grupos de indivíduos. Assim, as práticas sociais que pretendem impor significados são também culturais (Hall, 1997).

Portanto, a cultura, imbricada em relações de poder, institui significados e localiza os indivíduos dentro de seu lugar social. A cultura, por meio da governamentalidade¹⁷, internalizou o controle social, modelando comportamentos (Yúdice, 2004). As identidades são construídas na imersão cultural de grupos sociais e as lutas por reconhecimento da diferença são de fundo cultural. Há uma forma de cidadania cultural na medida em que diferentes grupos sociais reivindicam o direito cultural de serem diferentes (Yúdice, 2004). Os Surdos lutam pelo direito de usarem sua primeira língua, a Libras, de ensinarem essa língua, a identidade e a cultura surdas a seus filhos e de participarem da comunidade surda, pois, para eles, os Surdos, a cultura é a base das suas reivindicações; lutam para que as políticas educacionais lhes garantam o

¹⁷Se seguirmos a perspectiva da governamentalidade, entenderemos que esse é um processo individual e social. É o governo agindo sobre o sujeito (biopoder) que se subjetiva a partir dos significados que consegue produzir para si. O sujeito se mostra agente nesse processo, juntamente com o social. É como se passássemos pelos processos de convencimento e colaboração.

direito de aprenderem e ensinarem por meio da Libras nas escolas de Surdos, o que é fundamental para o reconhecimento da língua e da cultura surdas.

A partir dessa concepção da cultura como central no processo de escolarização dos estudantes Surdos, se possibilita a estes construir seus significados e suas práticas sociais, instituindo sua própria cultura, sempre inscrita no interior das relações de poder.

À cultura cabe preservar como as pessoas devem ser, não somente como o mundo deve ser. Essa compreensão é tomada como central na questão da cultura, pois é a partir dela que se permite a estas pessoas compreender a cultura surda, não como uma subcultura ouvinte criada para compensar a falta de audição, mas como uma cultura minoritária, cultura diferente, com outras formas de significação.

El compromiso de los Estudios Culturales con El redescubrimiento y la representación de las —vozes oprimidas confirma inmediatamente su relevancia para el estudio cultural sordo. De la misma manera, [...] la validación de la cultura subalterna va necesariamente junto a la creación de cambios políticos, al revelar las dimensiones ocultas de las fuerzas capitalistas y de la política cultural. Estas teorías nos permiten ir más allá de las posiciones antropológicas, y hacen posible una lectura de las culturas sordas como culturas de resistencia, e incluso como culturas opositivas (Ladd, 2011, p. 218)¹⁸.

Diante da afirmação acima, entende-se que as forças capitalistas e a política cultural estão embebidas de disputas de poder entre Surdos e ouvintes, e até mesmo entre Surdos e Surdos, no sentido de marcar o espaço da cultura surda e definir suas marcas culturais características. Por meio das práticas sociais, os discursos dentro das comunidades surdas, atravessados pela experiência visual e imersos em relações de poder, produziram outros saberes e esses saberes produziram um novo tipo de sujeito Surdo.

No entanto, é de grande importância atentar-se ao fato de que os sujeitos Surdos são agrupados conforme a cultura surda, de forma interligada na sua construção, conforme é visto por Gomes (2011), ao dizer que o modo como esses sujeitos significam e ressignificam o mundo vem produzindo aquilo que é denominado de cultura Surda. Klein e Lunardi (2006) já falavam da cultura surda como um campo de lutas por significados dentre os quais vêm se reafirmando as identidades surdas. Lopes (2011) também defendia que a cultura surda era construída em um grupo de pessoas que vivem a experiência visual de forma semelhante, por isso é importante destacar que a cultura surda possibilita que os sujeitos Surdos organizem suas lutas políticas. A

¹⁸Tradução: “O envolvimento dos Estudos Culturais com a redescoberta e representação de ‘vozes’ oprimidas confirma, imediatamente, sua relevância para o Estudo Cultural Surdo. Da mesma forma, [...] a validação da cultura subalterna anda, necessariamente, de mãos dadas com a criação da mudança política, ao revelar as dimensões ocultas das forças capitalistas e da política cultural. Essas teorias nos permitem ir além das posições antropológicas e possibilitam uma leitura das culturas Surdas como culturas de resistência e até mesmo como culturas de oposição” (Ladd, 2011, p. 218).

mobilização política permanente se apresenta como um imperativo linguístico, identitário e cultural, no sentido de que a resistência é necessária para marcar a diferença surda.

Ressalta-se que, nos Estudos Culturais, os Estudos Surdos não apresentam uma discussão com suas metodologias e currículos específicos, pois as pesquisas aqui apresentadas lançaram mão de diferentes caminhos investigativos, que possibilitaram uma aproximação com narrativas e artefatos linguísticos, identitários e culturais dos Surdos. Podemos dizer que a pesquisa em educação, com esses campos de estudos e teorizações, têm levado a uma aproximação com a comunidade surda e, de certa forma, dado uma visibilidade à mesma, uma vez que os pesquisadores se utilizam de estratégias metodológicas, nas quais as fabricações dos materiais de pesquisa ocorrem, por vezes, com os próprios Surdos apoiados pelos movimentos e comunidades surdas.

2.3 Articulações teóricas dos Estudos Culturais/ Estudos Surdos com a formação docente: uma outra abordagem para a pesquisa da formação de professores

Esta subseção tem por objetivo discutir sobre a interlocução dos Estudos Culturais/Estudos Surdos com a Educação de Surdos, tomando como material de estudos e discussões a área da política da formação de professores na Educação de Surdos, no âmbito nacional. O interesse por essa discussão aconteceu a partir da realização de uma pesquisa sobre formações docentes na Educação de Surdos com perspectiva bilíngue.

Discutir a formação profissional de professores, em qualquer nível, implica discutir significados, discursos, representações culturais que a engendram e a produzem. Em especial, os processos de formação de educadores de Surdos não podem ser entendidos fora da negociação cotidiana que se estabelece no terreno cultural. Terreno este em que o saber autoriza a produção, a disseminação e o posicionamento do que se narra como verdade, demarcado por regimes de poder e que foi arrastado por muitos anos sob a visão de Educação Especial, que tinha o olhar de Surdos como deficientes¹⁹ e não sujeitos culturais.

Antes de aprofundar no debate das implicações dos Estudos Culturais/Estudos Surdos na formação de professores, neste texto, reforça-se, antes, que entendemos que os Estudos Culturais (EC) na Educação de Surdos não apresentam somente uma delimitação conceitual,

¹⁹Relembra-se aqui que um olhar sobre os Surdos como **Deficientes** apresenta uma compreensão de surdez alinhada a uma perspectiva da falta, de existência de uma barreira linguística desconsiderando a língua como fator cultural e identitário, aprisionando os Surdos no universo da busca pela acessibilidade como fator determinante das relações.

tampouco uma área ou metodologia específica, mas considerando sua abrangência na formação docente, que propicia integrar as concepções de cultura e epistemologia surdas, possibilitando transitar por diversos ambientes escolares, como o da educação.

É difícil definir o que seriam exatamente os Estudos Culturais/Estudos Surdos, pois não há como fazer uma demarcação de qual seria sua área de atuação, assim também, como não se pode dizer que esses estudos remetem a uma teoria específica. Assim, não é possível fazer uma indicação dos Estudos Culturais como embasamento teórico separado dos Estudos Surdos. Desse modo, pode ser tomado como campo de contribuição para discutir sobre os modos de ser Surdo, de forma desvinculada das epistemologias tradicionais.

Segundo o pesquisador Surdo britânico Paddy Ladd (2003), por ele mesmo ter a preocupação de apresentar um compromisso em redescobrir os grupos minoritários, os Estudos Culturais têm relevância para o estudo da cultura surda. Assim, considerando os movimentos e discursos dos Surdos em busca do reconhecimento da diferença em seus modos de ser e das especificidades culturais que apresentam, entendemos que a contribuição dos Estudos Culturais para os estudos atuais sobre a língua, identidade e culturas possibilita ampliar a discussão sobre o sujeito Surdo com a sua cultura e, por conseguinte, constitui um solo fértil para a produção de conhecimento dos Estudos Surdos.

Ainda segundo Ladd (2003), é importante que se faça uma revisão histórica sobre as perspectivas acerca das comunidades surdas e dos processos de reconhecimento da cultura surda, pois

[...] para reconhecer por que razão o conceito de sujeito Surdo, um ser de língua, identidade e cultura Surda tem uma importância tão crítica no século corrente, é necessário perceber os processos históricos que contribuíram para o seu estatuto atual avançando com o pensamento nas populações Surdas (Ladd, 2003, p. 13).

Isso se faz possível quando buscamos identificar e analisar práticas discursivas, que atravessam as populações Surdas.

Daí o entendimento de que a formação docente, ao privilegiar saberes, não pode ser compreendida fora dos sistemas de poder. Como em toda parte, na formação de professores, há discursos implicados e, por consequência, fabricação de subjetividades, portanto é importante pôr em questão a produção dos discursos sobre os Surdos, uma vez que estes produzem verdades sobre o que é ser Surdo. Ladd (2003) fala em discursos que podem ser atrelados ao campo acadêmico, tanto os que são relacionados à visão médica e assistencial, quanto os discursos produzidos pelos próprios Surdos enquanto pesquisadores/acadêmicos.

Na discussão sobre as bases epistemológicas, para pensar as concepções de cultura e comunidade surdas, esse autor apresenta a importância de assumir uma posição política de reconhecimento como sujeito Surdo, na qual ele produz suas investigações “em busca da Surdidade”²⁰ (é o termo traduzido para o português, para se referir a *deafhood*²¹. Tem a ver com o que significa ser Surdo e pertencer à comunidade surda). Ao apontar diversas temáticas discutidas pelos Estudos Culturais, tais como pós-colonialismo, grupos minoritários, gênero e sexualidade, práticas pedagógicas, entre outros, Muller (2012) afirma que:

[...] a estes, os Estudos Culturais, estão vinculados os Estudos Surdos, porque problematizam justamente as representações hegemônicas, dominantes e ouvintistas sobre a surdez e a identidade dos Surdos, entendendo os sujeitos Surdos como políticos e culturais, cujas comunidades sofrem apagamento em decorrência da dominação e da homogeneização da cultura ouvintista (Müller, 2012, p. 28).

As discussões a partir dos Estudos Culturais/Estudos Surdos podem ter contribuído para o aumento de produções sobre comunidade, identidade, relações de poder e cultura surda, porém foi a partir de uma perspectiva socioantropológica que foi possível falar em uma superação da visão clínica atrelada aos modelos médico e socioassistencial, por parte de alguns campos de investigação, o que, no caso, tem sido denominado de Estudos Surdos. Estes, de acordo com Skliar (2013),

[...] podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação-e não uma apropriação - com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos Surdos (Skliar, 2013, p. 30).

Portanto, é imprescindível que os currículos de formação de professores contemplem questões como cultura, identidade e diferença. Pansini e Nenevé (2008), ao falarem sobre a formação docente, metodologia de ensino e currículo multicultural, colocam que,

[...] em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que, no interior do currículo escolar, produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matrizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição (Pansini; Nenevé, 2008, p. 32).

No Brasil, os Estudos Culturais/ Estudos Surdos são marcados pelo desenvolvimento de grupos de pesquisa, inicialmente na região Sul do país, com a produção de conhecimentos sobre

²⁰LADD, P. **Em Busca da Surdidade I**. Colonização dos Surdos. Tradução de Mariani Martini. Lisboa: Surd*Universo, 2013.

²¹O conceito de **Deafhood**, cunhado pelo pesquisador e ativista britânico Surdo Paddy Ladd, recobre inúmeras contribuições ao campo ao problematizar o sistema de representações dominantes sobre identidade, diferença, alteridade, relações de poder e os efeitos de tais questionamentos nos processos educativos.

ser Surdo, atravessada tanto por lutas da comunidade Surda, quanto pelas ações acadêmicas voltadas para o reconhecimento dessa comunidade como uma minoria marcada pela diferença linguística e cultural. Segundo Lopes e Thoma (2017),

[...] a atmosfera política e acadêmica que existia no PPGEDU/UFRGS nos anos de 1990 possibilitou a emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil e um novo olhar que institui uma narrativa sobre a surdez como uma identidade cultural e uma diferença política (Lopes; Thoma, 2017, p. 3).

Temos, portanto, na área da Educação, uma gama de produções que nos ajudam a conhecer e nos aproximar das especificidades dos sujeitos Surdos e de problematizações sobre a Educação de Surdos.

Ao se tratar de formação docente, há que se ter a preocupação com o tipo de currículo com que os futuros professores que atuaram com os Surdos serão formados. Para tanto, é preciso refletir sobre o que é currículo e sua relação com as questões multiculturais. Assim, os Estudos Surdos se valem da contribuição dos Estudos Culturais para problematizar as noções de hegemonia, dominação, língua, cultura, identidade, diferença. Conforme essas temáticas, a realidade não é instituída de forma neutra. A realidade é inventada em meio a relações de poder. Tais relações atribuem, culturalmente, uma carga de significados que produzem efeitos de realidade.

A cultura, para Silva (2000, p. 32), no campo dos Estudos Culturais *versus* Estudos Surdos, é “[...] teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação”. No movimento de produção de significações sobre os Surdos, o conceito de língua, identidade e cultura surdas passa a circular nas produções da época, afirmando a existência de uma cultura dos Surdos. Na tese de Thoma (2002), a autora entende que culturas surdas

[...] se referem ao modo de vida distinto pelo qual os/as Surdos/as se organizam e aos significados e valores por eles/as compartilhados. Falar em culturas surdas significa assumir que existe um grupo de pessoas que interpreta o mundo, expressa sentimentos e compartilha ideias e valores de forma mais ou menos semelhante (Thoma, 2002, p. 171).

A partir das teorizações dos Estudos Culturais/Estudos Surdos, além do conceito de cultura surda, outro conceito que passa a ser produzido sobre a cultura surda e a identidade surda. A produção da identidade, segundo Silva (2000, p. 96), só pode ser compreendida “[...] em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo”. Essa afirmação da diferença é uma ideia recorrente nas produções analisadas. A partir da discussão sobre o sujeito pós-moderno, Stuart Hall (1997, p. 13) entende que esse sujeito não

tem uma “identidade fixa, essencial ou permanente”. Assim, a produção do conceito de identidade surda, na dissertação de Perlin (1998)²², está fundamentada no pensamento de Hall (1997).

A partir da interpretação que faço de Hall (1997), é possível a exploração das identidades do sujeito Surdo. É possível conceber uma visão situacional do sujeito Surdo. Para uma concepção do sujeito Surdo como portador de identidades e de culturas, preciso vê-lo dentro da diferença. Estão na diferença, na maleabilidade das representações, as possibilidades da construção e desconstrução das identidades surdas (Perlin, 1998, p. 9).

Tendo em vista a discussão sobre as representações culturais que produzem a realidade, núcleo central desta pesquisa, considera-se importante destacar a questão da identidade e da diferença, que vem a complementar a problematização da normalidade/anormalidade. Entretanto, Hall (2000) acredita que o sujeito pós-moderno é um ser inacabado, composto por identidades abertas e contraditórias, justificadas na indefinição de suas fronteiras. Ao tratar desse assunto, Silva (2000) escreve que a diferença é que dá origem à identidade, a partir de um processo de diferenciação.

Diante disso, passamos a discutir as representações que tecem diferentes possibilidades de narrar os sujeitos Surdos, e, conseqüentemente, como essas pessoas deveriam ser. Inicialmente, passamos a delinear os padrões que servem como referência para a tentativa de fixação de uma identidade ouvinte nos sujeitos Surdos. Em seguida, produzimos alguns comentários acerca de uma certa “pureza cultural” surda, a qual, possivelmente, transitou pelas representações do período de estágio de formação.

Contextualizando-se, nessa direção, Rampelotto (2006) narra o Surdo como um fenômeno físico ou como uma produção cultural. Ao pensar o sujeito Surdo como um fenômeno físico, vem à tona a noção de déficit sensorial, em que o ideal de “ouvir” dos ouvintes ainda reside na transformação da criança Surda em adultos falantes. Em outras palavras, reabilitar o doente devido à deficiência, transformá-lo em um ser humano normal, tendo como base a representação de que o normal é ouvir e falar oralmente.

O discurso em questão é denominado por Skliar (1999) como Ouvintismo, que corresponde à narrativa criada pelos ouvintes autorizados por meio do saber e do fazer, em que o Surdo está sempre numa relação de dependência e subordinação. É nesse espaço discursivo que emerge a concepção clínico terapêutica da surdez.

²²PERLIN, G. **Histórias de vida surda: Identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

Entre as técnicas de disciplinamento utilizadas pelas instituições de ensino para conterem a imprevisibilidade, a ameaça que esta “patologia” representava, estão o que Lopes (2004) define como ouvintização surda ou práticas pedagógicas normalizantes: treinamento da fala, uso de próteses auditivas, microfones etc. Embora esse discurso tenha perdido um pouco de força, ele ainda é dominante em vários espaços, inclusive, nas escolas.

Conforme Thoma (2002, p. 141), “[...] as contra estratégias dessa política de representação [surdez como fatalidade] são hoje uma das lutas da comunidade surda, que reivindica seu reconhecimento a partir de outros discursos e de outras representações”.

Reforça-se que é a partir dessa “reconfiguração” do discurso da deficiência em discurso da diferença que se tenciona constituir uma problematização entre o padrão de identidade normal ouvinte e o modelo de identidade ideal Surda - o qual acredita-se ter interpelado as relações dos estudos acadêmicos. Assim, o interesse deste trabalho reside na análise do poder produzido nas relações, considerando sua importância para a prática pedagógica, visto que os educadores também atuam como agentes culturais na formação da subjetividade dos seus respectivos estudantes.

Dessa maneira, o entendimento do sujeito Surdo como construção cultural auxilia na compreensão dessa condição como diferença política, fabricada de acordo com a correlação de forças dominante em dados tempos e espaços.

Mesmo com a imposição da Lei da Libras (2002 e 2005), que inclui, nos cursos de licenciatura, a disciplina Libras, isso não é suficiente para preparar o professor. Sá (2011, p. 43) faz uma reflexão importante acerca dessa implementação da formação em Libras e diz “[...]para que TODOS os professores são obrigados por suas ‘disciplinas obrigatórias’ a aprender ou a conhecer a língua de sinais?” Ressalta-se, por conseguinte, que a inclusão dessa disciplina é apenas um dos diversos artefatos existentes na cultura surda e, por isso, não é suficiente o seu conhecimento superficial e este nem dá condições para que o professor atue com segurança em sala de aula.

Já as autoras Sá e Vilhalva (2012, p. 6) colocam o ponto de vista de que “[...] o espaço conseguido por meio da obrigatoriedade da disciplina Libras é um importante espaço para catapultar a Educação de Surdos, não um espaço para legitimar a despreparada e desnorteada inclusão de Surdos em escolas regulares”. Dessa forma, tanto para os Surdos como para os professores, esses espaços conquistados na formação devem ser valorizados, porém constituem apenas uma entre tantas outras necessidades que precisam ser atendidas para que o ensino aos Surdos tenha a qualidade garantida.

Então, este estudo vem ao encontro do questionamento de qual seria o caminho para a formação de professores de Surdos? Segundo Sá (2011), um dos caminhos seria o de oportunizar aos professores o conhecimento da língua, identidade e cultura surdas e todas as suas especificidades.

O objetivo deve ser o de dar a todo futuro professor o conhecimento de que existe uma minoria surda que é usuária de uma língua natural, e que a ela tem direito. Os professores em formação devem ser tranquilizados de que não se está esperando que eles, pela obrigatoriedade legal de receber toda e qualquer criança em sua sala de aula, sejam obrigados a educarem a criança Surda utilizando a língua de sinais, visto que, nem que fosse possível aprender a Libras em apenas uma disciplina obrigatória de sua graduação, jamais seria possível “falar” duas línguas ao mesmo tempo (Sá, 2011, p. 43).

Partindo dessa discussão, percebe-se, então, que a necessidade da formação de professor que irá atuar com os estudantes Surdos é ir além da simples inserção de uma disciplina ou da obrigatoriedade dela nos cursos de formação de professores. É preciso conhecer a identidade linguística e cultural dos Surdos. Perlin e Miranda (2011) reforçam esse argumento:

[...] a formação de Surdos seria melhor se os professores realmente entendessem de cultura surda e da facilidade do Surdo adquirir conhecimento através dessa cultura, e igualmente se a escola admitisse no currículo os aspectos culturais surdos. A formação inicial dos Surdos deve ser em escola específica (Perlin; Miranda, 2011, p. 105).

Ao abordar a temática da construção de uma Educação Bilíngue como proposta de Educação de Surdos no cenário da política de educação, considera-se relevante trazer um pouco dos discursos que referenciam a rede conceitual norteadora dessa matriz teórico-metodológica. Ressalta-se ainda que se acredita, neste trabalho, como já dito anteriormente, na intraduzibilidade dos conceitos de “diferença” e de “língua, identidade e cultura”, mas ele se filia à urgência de refletir sobre a complexidade dessas questões.

Diante desses avanços na política educacional de Educação de Surdos numa perspectiva de Educação Bilíngue, abrem-se possibilidades de mudanças paradigmáticas para uma liberação epistemológica que implica outras noções de “cultura” e suas relações curriculares voltadas a diferentes grupos sociais. Em outros tempos, os documentos e preceitos legais se limitaram à materialidade dos sujeitos enlaçada naquilo que podia ser visto e identificado, como se essa materialidade encerrasse em si toda a possibilidade das diferenças linguísticas, étnicas ou culturais. Ignorava-se, em um primeiro momento, todo um movimento histórico de grupos culturais em prol do reconhecimento de suas diferenças e pelo direito de voz nos espaços dos currículos escolares. Assim como essas diferenças eram “esquecidas”, também as palavras “anormais”, “deficiência” pareciam estar isentas de sentidos dados culturalmente.

A partir dessa compreensão, conclui-se que o currículo dos cursos de formação docente precisa incluir também os *Estudos Culturais/Estudos Surdos presente na Epistemologia Surda* na perspectiva de um currículo crítico e pós-crítico, tornando visível a diferença do sujeito Surdo e não apenas assumindo o discurso da inclusão sem reflexões críticas e intervenções na escola pública brasileira. Já não é possível desconsiderar a complexidade das sociedades pós-industriais, da informação, do conhecimento, da era tecnológica nas quais a fragmentação dos sujeitos se torna evidente e, nesse sentido, é preciso repensar o Homem, o Outro, a Criança, a Educação e a Escola revitalizando conceitos, fortalecendo posicionamentos e engajamentos políticos, ensejando mudanças paradigmáticas, atitudinais, desmascarando a sutileza dos discursos da inclusão escolar que vão se infiltrando na sociedade, se naturalizando, como se fossem a saída para os problemas da exclusão.

Enfim, a formação inicial e continuada dos professores precisa ser alvo de políticas públicas educacionais sérias, considerando os indicadores que evidenciam a fragilidade da educação brasileira em escala global. As pesquisas científicas e acadêmicas conduzidas nas universidades brasileiras sobre essa temática merecem respeito e devem ser vistas como instrumentos valiosos para contribuir significativamente com a educação. Estudos comprovam a eficácia da Educação Bilíngue, especialmente no caso dos estudantes Surdos, e ignorar esse conhecimento é desconsiderar o relevante papel que a academia desempenha por meio de anos de pesquisa séria e comprometida.

A inclusão escolar dos estudantes Surdos precisa ser objeto de revisão sistemática, avaliada como as demais ações governamentais. A escola precisa, finalmente, se preparar para ensinar seus estudantes Surdos, pois eles já estão lá, na expectativa de serem escolarizados, pelo menos, em condições semelhantes às dos estudantes ouvintes. Os Surdos não querem só o direito de estarem nos espaços sociais, tampouco somente a socialização que a inclusão escolar promove. Os Surdos querem aprender, ter acesso ao conhecimento formal, crescer, ser alfabetizados tanto em sua língua quanto em Língua Portuguesa, sendo real a colocação de Rangel e Stumpf (2012, p. 116): “[...] os Surdos querem receber mais do que a devida atenção aos aspectos psicológicos. Eles querem ir à escola para deixarem de ser analfabetos e receberem uma educação que lhes permita o acesso a reais perspectivas nos campos laboral e social”.

A Educação Bilíngue é, comprovadamente, a opção mais adequada para a Educação de Surdos, porém, para ela acontecer, os professores têm que ser bilíngues. Isso é condição básica para que os estudantes Surdos cheguem ao sucesso escolar. A dificuldade de comunicação entre professor e estudante Surdo é um grande empecilho, mas ensinar Libras aos professores não

será suficiente, caso esse ensino não seja acompanhado de uma formação em que se considerem as especificidades culturais dos sujeitos.

3 EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESTUDANTES SURDOS

A Escola deve ser um elemento transformador. A isso, acrescentaríamos: deve sê-lo de modo especial para o Surdo, mais do que para qualquer outra criança ouvinte, pois temos que admitir o seu universo, mas transformar a sua deficiência em eficiência. Talvez, mais do que educadores em geral, tenhamos o compromisso com a escola transformadora (Alfredo Goldback).

Esta seção apresenta partes de textos que fomentam as discussões acerca do cenário em que se encontra a Educação dos Surdos, por meio dos respaldos de estudos teóricos em duas subseções: Políticas públicas brasileiras no que concerne à Educação de Surdos, sintetizando as fundamentações e legislações que efetivam a prática de ensino. Após a discussão, entendemos ser de extrema importância que este texto traga a reflexão do que é a Educação de Surdos, mais especificamente, a Educação Bilíngue com as suas ponderações, tanto o estudo de conceitos, assim como, também apresentar as trajetórias e controvérsias existentes nessa temática. Posteriormente, contextualizamos a discussão acerca da política voltada para a formação de professores que atuam com os estudantes Surdos sob a perspectiva de Educação Bilíngue, que norteia a Educação de Surdos na atualidade, 2022, e as repercussões de currículo dos Estudos Culturais/Estudos Surdos resultantes dessas iniciativas legais na prática.

A seção tem por objetivo construir e fazer significar-se, a partir de leituras e pesquisas bibliográficas, correlacionando-se a política atual, um olhar cuidadoso àquilo que é (in)visível nas suas referidas políticas. Junto a isso, buscaremos desnaturalizar aquilo que aparentemente já está sendo dito como “verdadeiro” e mais adequado à Educação de Surdos, instigando a se buscar uma nova elaboração de política pública sob outros olhares, outros questionamentos, outras possibilidades de ver e dizer os interesses políticos pensados e validados por grupos de ouvintes à comunidade Surda.

Entretanto, a fim de que possamos nos aprofundar nessa reflexão do que impulsiona uma política pública na Educação de Surdos e os seus contextos, recorreremos, nas discussões desta pesquisa, aos pontos de vista dos seguintes autores: Goldfeld (1997, 2002); Quadros (1997, 2006); Skliar (1998, 2000, 2013); Thoma (2002, 2009); Lacerda (2006, 2010); Lacerda e Lodi (2007); Lacerda, Albres e Drago (2013); Lacerda, Santos e Martins (2016); Moura (2000), Salles *et al.* (2004), Botelho (2005), Campello (2008), Campos (2008), Fernandes (2003), Fernandes e Moreira (2014), Lopes (2007, 2011); Lodi (2013); Campello e Rezende (2014), Martins (2016), Lima (2018).

Esses respaldos teóricos abordados durante toda esta seção serão os pontos que nos servirão de alicerce para a investigação desta pesquisa, no que tange à política de formação de

professores na Educação de Surdos, correlacionando com a legislação tanto na estrutura, quanto na organização e a sua prática de oferta da formação, que é o foco de discussão desta tese.

3.1 Políticas públicas da Educação de Surdos

Ressalta-se que o atual cenário educacional, mais especificamente no que se refere à Educação de Surdos, tem apontado a persistência da necessidade de maiores discussões/problematizações, de maneira mais meticulosa e atenta, acerca da intencionalidade das políticas públicas apresentadas atualmente relacionadas à política vigente adotada, que tem o lema “Educação para todos”, determinada pela Constituição Federal de 1988, que apresenta como um dos seus objetivos fundamentais o compromisso político com a educação, de forma a estabelecer o caráter de direito subjetivo à educação de todos os brasileiros, a igualdade de acesso à escola. O Estado também passou a ter a responsabilidade de proporcionar Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede comum de ensino, conforme consta no Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 121).

Entretanto, a Constituição, por sua vez, não oferece a possibilidade de a instituição escolar, vinculada ao sistema de ensino público e/ou particular, recusar a matrícula de quaisquer crianças, seja por diferenças de crenças religiosas, de raças, de classes, como também por deficiências, devendo, desse modo, acolher a todos sem deixar de cumprir o seu papel que é o de oferecer um ensino de qualidade que promova uma educação com condições de aprendizagem. Nesse sentido, educação e inclusão escolar, se pensadas de forma conjunta, permitem diferentes recortes epistemológicos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações, no que tange às políticas públicas de educação brasileira.

No entanto, durante um bom período, houve dificuldades para a sociedade em geral, inclusive para aqueles que atuam nas instituições de ensino, entender o que vem a ser a inclusão escolar. De maneira geral, se pensou que a inclusão vinha para substituir a Educação Especial. Assim, a Educação Especial deixaria de existir para que a Educação Inclusiva assumisse seu posto, porém, no caso da Educação de Surdos, foi sendo recentemente tomada pela Educação Bilíngue, apesar de que todas elas têm a mesma finalidade, que é garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem a todos. A substituição da Educação Especial pela Inclusiva, foi um entendimento equivocado, pois a Educação Especial continua existindo enquanto modalidade

de ensino, conforme apresenta a Lei 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - como área de produção de conhecimento específico relacionado às pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação etc., a Educação Especial está contida na inclusão, que é o compromisso de garantir a educação a todos, inclusive às pessoas Surdas, que não foram atendidas de fato na sua prática.

Anos depois, no início do ano de 2008, foi publicado o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O objetivo desse documento foi garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, inclusive, os estudantes Surdos nas escolas comuns (2008). Nessa perspectiva, o texto da política reforça, dentre outras prerrogativas, a transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades da Educação Básica até a Educação Superior, ofertando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todos os níveis e modalidades de ensino.

A elaboração desse documento pretendia ser coletiva; para tanto, foram realizadas reuniões de âmbito nacional, estadual e municipal, trabalhando em torno de um texto que abrigasse o anseio da comunidade envolvida com o público de estudantes da “Educação Especial” e os processos de inclusão escolar. Intenta-se elaborar um documento com força política e cunho legal, capaz de substituir a Resolução CNE/CEB nº 2, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial. No entanto, isso não aconteceu, visto que o movimento não havia sido assumido pelo Conselho Nacional de Educação, mas pela Seesp/MEC. Dessa forma, o texto elaborado pela Comissão Nacional criada para elaborar o referido documento, dividiu-se em dois, um deu origem ao Decreto 6.571/2008 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado (AEE) e dá outras providências, documento histórico pois é o primeiro a apresentar o conceito de AEE e seus definir os seus objetivos. O segundo foi o texto da PNEEPEI.

É importante destacar que neste contexto de produção do texto, conforme Ball (1997), não foi possível construir consensos entre as propostas das instituições educacionais e a das instituições filantrópicas de Educação Especial, que se sentiam excluídas do processo.

Por sua vez, em um primeiro momento, em 2008, no movimento, no momento do Contexto de Influência, descrito por Ball (1997), a Seesp junto com Ministério da Educação, utilizou suas forças internas, para publicar e homologar um documento com poder regulatório, o Decreto 6.571/2008. No entanto, a Seesp/MEC não teve o poder político para emanar juntamente com o CNE novas Diretrizes para a Educação Especial, ficando o texto da

PNEEPEI, como uma orientação, sem peso legal, o que por sua vez, não pode ser assumido nas escolas com a intensidade da dimensão legal esperada.

O texto da PNEEPEI, com intenção de incluir o estudante - inclusive os estudantes Surdos - na Educação comum, propõe atividades diferenciadas nas escolas, não substitutivas ao Ensino comum, mas como complemento ou suplemento, com vistas à autonomia e independência na vida social.

Entretanto, nos anos de 2010 e 2011, as forças de oposição ao movimento da educação inclusão escolar, representado pelas instituições filantrópicas fizeram *lobby* junto ao CNE, Câmara dos Deputados Federais e Senado, utilizando do poder de influência, forçou o MEC a revogar o Decreto 6.571/2008 e publicar o Decreto 7.611/2011, no qual abre espaço para que os recursos públicos possam ser repassados às instituições filantrópicas especializadas em Educação Especial, conforme exposto no

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente (Brasil, 2011, art. 5).

Destaca-se que a produção de políticas públicas não é um movimento simples, pelo contrário, é complexo e envolve muita articulação política para negociação e produção de textos que abarque diferentes interesses, alguns mais evidentes, outros nem tanto. Nesse movimento os grupos com maior poder de negociação conseguem formalizar suas demandas. Espaços esses buscados pela comunidade Surda, que aos poucos vão conseguindo abrir algumas janelas.

Segundo observa Thoma (2009), a inserção dos estudantes Surdos na Educação Inclusiva tem gerado diversas reflexões, ansiedade e angústias para muitos professores de todos os níveis de ensino, que se deparam com esses discentes na sala de aula, pois isso pressupõe urgentemente mudanças legais, curriculares e avaliativas das representações sobre os sujeitos em processo de escolarização. Enfim, uma mudança estrutural e de adequação na formação e qualificação dos professores que vão atuar com os estudantes Surdos.

O mesmo ainda foi enfatizado por Lopes (2007), ao defender que é importante reforçar que não basta receber as matrículas de estudantes Surdos e a sua garantia de permanência na escola, caso não se tenha assegurado o uso da Libras, o aprender mais sobre os Surdos, como eles se comunicam e quais suas especificidades, bem como de que maneira se pode trabalhar e

propor atividades que os levem a interpretar e a ressignificar seus conceitos. “Uma escola inclusiva deveria estar se preocupando para além do recorte da deficiência, pois ele não dá conta de falar das diferenças” (Lopes, 2007, p. 29).

Essas questões foram o tema do debate na elaboração do PNE 2011-2020²³, que reiterou as medidas propostas pelas políticas públicas para Educação de Surdos, citadas anteriormente em outros documentos oficiais, tais como

[...] – Assegurar, nas salas de ensino regular, que tenham alunos Surdos e / ou Surdocegos inclusos, a presença do professor auxiliar, intérprete/tradutor de Libras, guia-intérprete, professor de Libras, viabilizando, assim, a permanência desses anos no processo de escolarização. Incluir a disciplina Libras no currículo da Educação Básica, garantindo a capacitação dos profissionais que atendem alunos Surdos na escola inclusiva. Estimular a criança Surda até três anos de idade, por meio de Atendimento Educacional em Libras como L1, a fim de promover aquisição de linguagem e conhecimento de mundo desde o nascimento. Oficializar a profissão de intérprete/tradutor para Surdos e guia-intérprete para Surdocegos, além de garantir a presença desses profissionais nas IES (Brasil, 2005, p. 8).

Esses documentos oficiais refletem os avanços, mesmo em passos lentos, ocorridos na Educação de Surdos, que, hoje, tem oportunidade de participar mais ativamente de decisões, comparando-se com tempos atrás, em que estes não tinham a mesma preocupação e discussão contínua sobre seu processo educacional. Contudo, o desafio das políticas públicas educacionais para Surdos no Brasil é tirar do papel e pôr em prática as ações previstas para a equiparação de oportunidade, principalmente, em garantir a qualidade de ensino.

Mais uma mudança veio, enfim, em 2021, com nova visão e proposta para a Educação de Surdos com a regulamentação da Lei n. 14.191/2021, na qual a política pública de educação brasileira dá um passo em direção à inserção plena da inclusão escolar dos estudantes Surdos no processo de escolarização, com a implementação da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, proporcionando a garantia dos princípios básicos da constituição federal, dentre eles: o ensino de qualidade, acesso ao conhecimento, permanência escolar, recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e valorização de sua língua e cultura.

Verifica-se que essa política que veio sendo implementada tem a concepção sobre o sujeito Surdo a partir de sua especificidade, potencialidade e individualidade, possuindo como preceito fundamental o respeito à diferença, à língua, à identidade, à cultura e à diversidade na peculiaridade, tanto no aspecto linguístico, quanto no cognitivo, visuoespacial, dentre outros.

Porém, todo o contexto da política fomentada na Educação de Surdos nos remete à observação de que, atualmente, a discussão sobre a Educação de Surdos se encontra inserida na

²³ PNE 2011 começou ser discutido em 2008 e só foi aprovado em 2014.

temática da Educação Especial, Educação Inclusiva e Educação Bilíngue, como determina a LDB vigente, tendo por objetivo promover a inclusão escolar desse público como um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais.

Destaca-se que a perspectiva da normalização, cujo princípio representa a base filosófico-ideológica da integração, ainda não foi superada. Não se trata de normalizar as pessoas, mas considerar o contexto em que se desenvolvem, oferecendo aos educandos os modos e as condições de vida diária mais semelhantes possível às formas e condições de vida da sociedade, dentre eles, a preparação de recursos humanos e a adequação de metodologias e currículos definida na Lei 9394/1996, incorporada nos Decretos nº 6.571/2008, Decreto nº 7611/2011, que apresenta, no art. 5, parágrafo 2º, que o Estado precisa investir em apoio técnico e financeiro, visando ampliar as condições de sucesso escolar para esse público de estudantes Surdos.

[...] § 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do Atendimento Educacional Especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - **formação continuada de professores, inclusive, para o desenvolvimento da Educação Bilíngue para estudantes Surdos** ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da Educação Inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade;

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior.

§ 3º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

§ 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, *softwares* para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011, p. 3, grifo próprio).

Percebe-se que os desafios para a inclusão dos estudantes Surdos apresentam-se nas mais variadas formas e contextos em que os processos de formação dos discentes e professores são discutidos e pensados, bem como, nas práticas pedagógicas em que são refletidas por meio da resignificação da inclusão escolar como paradigma escolar atual.

Desse entendimento, advém o questionamento acerca do que se entende por garantir às pessoas Surdas a oferta da Libras nas escolas. Nesse caso, seria necessário assegurar o seu uso

em todo o espaço escolar, inclusive, pelos professores? De acordo com Skliar (2005), a escola deturpa o entendimento acerca dessa condição e acaba por:

[...] restringir a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística e/ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo, mas que se traduz em todos os tipos de significações, representações e/ou produções do Surdo;
b) usá-la como uma obsessão para corrigir o déficit da comunicação dos Surdos, sendo utilizado como um mecanismo de compensação que os próprios Surdos têm;
c) de uso superficial em todo o ambiente, atentando somente à sua presença através do profissional intérprete de Libras [...] (Skliar, 1999, p. 11).

Sendo assim, para viabilizar uma boa educação aos estudantes Surdos, é preciso compreender que a Libras é o pressuposto básico para se pensar em processo educacional, pois todos os conhecimentos escolares precisam passar pela língua de sinais. Pensar em formar cidadãos conscientes é pensar em diálogo, em troca. Dessa forma, questiona-se: como será possível estabelecer diálogo, como será possível criar situações enriquecedoras ao aprendizado, repletas de indagações e curiosidades, se o estudante Surdo não possuir habilidades para isso e, muito menos, ter garantido o seu acesso à Libras de forma plena em todo o seu processo de escolarização?

Portanto, a promulgação da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005 veio ao encontro dessa necessidade de garantir a educação plena aos estudantes Surdos, que acabaram por ser documentos importantes na história da comunidade Surda, mais especificamente, no âmbito da sua educação. Isso pois direcionam todos para o foco deste estudo, no que tange à necessidade de a Libras estar presente no cotidiano escolar dos estudantes Surdos como língua de instrução, interação, comunicação e ensino, assim como tanto o conhecimento e domínio dos professores em Libras, quanto os conteúdos e materiais didáticos adotados, sejam assegurados em Libras. Houve o reconhecimento dessa demanda, assegurada e garantida pela Lei nº 10.436/2002:

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil. Art. 2º- Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. Art. 3º- As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor. Art. 4º- 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. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002, p. 1).

Essa legislação garante ao estudante Surdo o direito linguístico de ter acesso aos conhecimentos e aprendizados nos ambientes escolares na língua de sinais. É um instrumento legal que reconhece e afirma a Libras como uma das línguas brasileiras usadas pelos movimentos e comunidade Surda do Brasil.

Diante de novas concepções e propostas determinadas por marcos legislativos, vigora-se a ideia de que a inclusão escolar do estudante Surdo na rede de ensino comum possui um papel determinante para o seu desenvolvimento, não apenas educativo, mas de todo o contexto sociocultural, uma vez que o comprometimento da perda da capacidade comunicativa com o outro dito ouvinte, devido ao fato de ter a Libras como a sua língua, conseqüentemente, acarreta enormes dificuldades de socialização com pessoas ouvintes por causa da barreira linguística, com ausência de condições de se interagir com uma língua em comum que, no caso dos Surdos, seria a Libras. Desse modo, carecendo de intervenções de modelos educacionais, pedagógicos, familiares e sociais para que o processo de escolarização possa ocorrer satisfatoriamente.

Essa inserção, para promover o aprendizado em conjunto, implica levar em consideração o contexto histórico, linguístico, cultural e social em que estão inseridos, pois a ideia que se pretende é a “[...] de ser humano imerso num contexto social contendo corpo e mente, enquanto ser biológico e social, como membro da espécie humana e participante de um processo histórico, conjugando com a concepção histórica cultural” (Oliveira, 2005, p. 23).

Em contrapartida, essa ideia de inclusão escolar, imposta pela legislação, não é vista por todos como uma proposta redentora, uma vez que possui contrapontos que devem ser analisados com especial atenção, visando, de uma forma geral, a melhor opção daquilo que pode ser considerado como a inserção dos estudantes Surdos no conjunto da comunidade escolar. Na

prática existe, para uns, um dilema quanto ao movimento de inclusão escolar o que acaba por nos instigar a buscar e a interpretar os elementos que geram essa incerteza nesta pesquisa. Para isso, torna-se imprescindível contextualizar historicamente o cenário político em esfera nacional e internacional, a fim de melhor situar a temática e conhecer mais a fundo sobre a Educação de Surdos, a política pública de suas escolas, estruturas existentes para atentar-se ao que se propõe de fato a política educacional e a Educação Bilíngue.

Isso pois, observa-se que, ainda hoje, 2023, a ideia predominante é de que se constitui um ato de discriminação colocar os estudantes Surdos ou pessoas com outras deficiências em salas de aula de escolas específicas. Essa ideia é vista ainda como um ato de atentado à modernidade, ou ao avanço tecnológico e, de outro lado, a inclusão de estudantes com deficiência juntamente com os demais discentes é um ato de solidariedade e um grande avanço educacional, ignorando o fato de que, apesar da aproximação física, o Surdo é afastado pela restrição de comunicação, uma vez que os estudantes não Surdos possuem apenas o conhecimento da língua oral e a eles não é oferecido o ensinamento por meio da Libras (Sá, 2006).

Intensificando a discussão acerca das diferenças, Beyer (2002) aponta a riqueza das diferenças na convivência escolar e sua importância para situações individuais, das capacidades e potencialidades que cada pessoa tem e que precisam ser respeitadas e aceitas, reconhecidas e valorizadas, nos espaços sociais. Beyer (2002) ainda reforça que

[...] ser cego, Surdo ou ter uma deficiência mental inclui estados individuais carregados de potencialidades, habilidades e, também, adversidades, assim como qualquer aluno da escola dispõe, em sua individualidade, de um espectro de habilidades e de limitações. [...] cria um rico campo de aprendizagens, onde a criança cresce, desenvolvendo habilidades tais como a tolerância e a aceitação do outro, importantes para sua vida pessoal e profissional futura (Beyer, 2002, p. 163).

A partir de então, na dinâmica social, as pessoas com deficiências, inclusive as Surdas, passaram a ser vistas sem distinção, reconhecidas, assim, pela sua individualidade, especificidades e características peculiares à condição de cada uma, e não vistas como inferiores, mas como pessoas como as outras. Após essa compreensão, essas mesmas pessoas têm os seus direitos assegurados em uma educação específica, mantendo também o respeito à sua diferença e/ou diversidade.

A visão que influenciou a política sobre os Surdos foi bem discutida e debatida por vários pesquisadores, dentre eles, Skliar (1998), Silva *et al.* (2006) e Perlin (1998), desestabilizando ideias preconcebidas sobre a chamada normalidade, definidas em relação às

peças Surdas, que em uma concepção antropológica, são ditas como sujeitos com experiência visual. Dentre esses autores, destacamos a definição de Skliar (2000) na qual

[...] o problema não é a surdez, não são os Surdos, não são as identidades surdas, não é a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e “ouvintistas” sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os Surdos: “Dessa forma, a nossa produção é uma tentativa de inverter a compreensão daquilo que pode ser chamado de normal ou cotidiano” (op. cit., p. 30). Ao nomear e classificar essa desigualdade, o autor acaba por enfatizar a desigualdade, a “superioridade” que os ouvintes impõem aos Surdos em poder e força, como se a referência em jogo fosse apenas a relação Surdos/ ouvintes e não falante ideal/incapacidade de falar (Skliar, 1998, p. 30).

Assim, pode-se dizer que a educação que os Surdos querem e têm direito é aquela que lhes ofereça um ensino bilíngue, no caso, sustentada pela ideologia da Educação Bilíngue, emanada do Decreto 5626/2005, da PNE/2014 e da Lei 14.191/2021, que assegura o uso da Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino e a Língua Portuguesa como segunda língua em modalidade escrita durante todo o processo de escolarização dos estudantes Surdos. Além disso, que reconheça e valorize, nos processos que envolvem o trabalho pedagógico, elementos que retratam a história dos Surdos, suas especificidades linguísticas, culturais, identitárias e sociais.

Conforme Stumpf (2006),

[...]o bilinguismo é o objetivo visado pela criança Surda. Ela deverá adquirir duas línguas: a língua de sinais e a língua de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). Para atingir esse objetivo, a escola precisa, em suas práticas, trabalhar de forma diferente, usando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir essa meta. A questão da língua implica mudanças na arquitetura, nos espaços, nas formas de interação, nas formações de professores bilíngues, de professores Surdos e de intérpretes de língua de sinais (Stumpf, 2006, p. 292).

Ressalta-se que a proposta de Educação Bilíngue, segundo Skliar (1998, p. 46), “[...] busca respeitar o direito do sujeito Surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio”. Isso é reforçado na recomendação do MEC ao determinar que a instrução dos estudantes Surdos no Brasil precisa ser

[...] efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais (Salles *et al.*, 2004, p. 47).

Dessa maneira, nas garantias legais que são abordadas no PNE 2014-2024, destacamos a referência à Educação Bilíngue para os estudantes Surdos em três metas: a) Meta 1.11, que dispõe sobre o acesso à Educação Infantil, “assegurando a Educação Bilíngue para crianças

Surdas”; b) Meta 7.8, que trata dos indicadores de avaliação para a “qualidade da Educação Bilíngue para Surdos”; c) Meta 4.7, que garante, textualmente:

[...] 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 (as) 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 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 (Brasil, 2014, p. 55).

Juntamente com grupo de trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secadi, que resultaram no Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue. No final do documento, foi realizada a defesa, devidamente justificada, da importância da desvinculação de Educação Bilíngue da Educação Especial.

A Educação Bilíngue de Surdos 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 outro espaço do MEC para implementar uma Educação Bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser Surdo. Em decorrência, Surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados, organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua (Brasil, 2013, p. 6-7).

Dentre as propostas para a Educação de Surdos, esta é a que mais aparece nos estudos e pesquisas como a ideal, hoje, em 2023, nos documentos oficiais brasileiros, sendo recomendada como a nova modalidade de ensino para os estudantes Surdos.

Destaca-se a importância deste estudo de que, ao incluir os estudantes Surdos, não se trata de defender se a escola é comum, bilíngue ou especial, mas a oferta da política educacional ideal que se dedica à estrutura, tendo sempre em vista a excelência de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades desse estudante, que ofereça capacitação para toda a comunidade escolar, buscando parceria para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, que conduza à autonomia e à inclusão educacional e social das pessoas Surdas.

No caso delas, uma Educação Bilíngue de qualidade será aquela comprometida com:

- a) o acesso da criança Surda à língua de sinais como primeira língua, sendo de preferência a vivência e aprendizagem desta estimuladas pelo contato com a comunidade Surda na qual estará inserida. Seu desenvolvimento cada vez maior na primeira língua, é considerado primordial para o aprendizado da segunda língua (língua oral), em sua forma escrita, a ser aprendida na escola;

- b) efetivação, em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva, das disciplinas curriculares, sendo o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às suas necessidades educacionais;
- c) reconhecimento e valorização da surdez como diferença linguística, que não impede o desenvolvimento e a aprendizagem;
- d) oferta de professores bilíngues, Surdos e ouvintes, com formação adequada interligada com os Estudos Culturais/Estudos Surdos para a realização do processo pedagógico em seu interior.

No entanto, essas proposições teóricas conjugadas com a legislação, dentre outras, são relevantes para um estudo mais aprofundado, que impulse a reflexão de novas discussões sobre a Educação dos Surdos diante dessas atuais incitações que vão surgindo com o decorrer do tempo, resultantes de legislações e de políticas públicas vigentes sobre a inclusão escolar.

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

Enfim, ressalta-se - principalmente no campo educacional - características de desigualdade, pelo domínio, pelo poder e pela exploração daqueles que os processos neoliberais insistem em manter excluídos nas diferentes áreas do conhecimento. É nesse cenário de mudanças e contradições que as orientações e diretrizes das políticas públicas de educação vêm sendo normatizadas e implementadas. Isso nos leva a refletir sobre se essas mesmas práticas de implementação de inclusão escolar nas escolas brasileiras estão sendo efetivadas, tanto nas mudanças das ações pedagógicas, nos parâmetros curriculares nacionais, quanto na legislação referente à formação de professores, dentre outros.

Todavia, as discussões de cada uma das perspectivas e discursos existentes na Educação de Surdos serão aprofundadas e discutidas no decorrer do texto, a fim de situá-los no entendimento da sua *práxis*, descrevendo o seu processo e a proposta existente, por meio da correlação entre as legislações e a formação de professores. Além disso, explicitar-se-á às

especificidades, características, visões, estrutura e organização das propostas reivindicadas para a Educação de Surdos por meio dos movimentos políticos e sociais.

3.2 Educação Bilíngue de Surdos

Antes de iniciar a apresentação e estudos acerca da política pública de formação de professores, *locus* desta pesquisa que tem o papel principal de ofertar o ensino de qualidade aos estudantes Surdos, devemos situar e entender, primeiramente, o que define a Educação Bilíngue de Surdos, pois entende-se que a melhor forma de compreendermos essas definições e suas propostas é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa.

Desse modo, é fundamental que esta tese apresente um estudo de significação de conceitos relacionados à Educação Bilíngue de Surdos, pois, para a sua discussão, foram retirados com vários tipos de interpretação e percepção, como o fez Skliar (1998) ao atentar-se às reações do ouvintismo. Segundo ele, a percepção dos ouvintistas gera diferentes interpretações, dentre as quais surgem algumas formas de resistência a esse poder denominadas pelos ouvintes defensoras da Educação Inclusiva, ditas como inclusivistas.

Portanto, retomamos, nesta tese, para quebrar esse estigma de interpretação e concepção que foi determinado e dominado pelos padrões dos inclusivistas e não de seus pares Surdos ou da comunidade surda, uma vez que, por muitos anos, a Educação de Surdos foi submetida a fracassos, conforme observam Skliar (1998) e Campello (2008).

A educação e sua pedagogia não compreenderam ou desconheceram 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 de supervalorização 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 (inclusivistas) que culminam na negação e no assujeitamento (Skliar *apud* Campello, 2008, p. 49).

Esses aspectos que promovem o desfavorecimento das condições de aprendizagem e é reforçado por Lima (2018), que observa que essa negação e assujeitamento, por parte das pessoas, citados pela autora, contextos que nos remetem 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, o que, 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.

Portanto, os meios que se deseja conseguir, no momento, como já dizia Sailor (1991), são, por intermédio da oportunidade e possibilidade que esta tese nos impulsiona, apresentar a perspectiva dicotômica existente acerca dos conceitos presentes nos documentos da Educação e estabelecer uma análise destes, sob a ótica da autora da tese como pessoa Surda, expondo o seu o direcionamento e relação com a Educação de Surdos, acerca dos seus direitos sobre a Inclusão Escolar em uma perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos, que tem por fim promover uma educação de qualidade²⁴ para esses cidadãos que demandam políticas de ensino que contemplem as suas necessidades, reconhecendo as suas particularidades e especificidades no que tange à língua, identidade e cultura surdas, que lhes impulse a um processo de ensino e aprendizagem significativo.

3.2.1 Conceituando a Educação Bilíngue sob a ótica da Inclusão Escolar

Recapitulamos que o primeiro país a implantar o modelo educacional do bilinguismo, que avizinha-se com proposta da política brasileira de Educação Bilíngue, foi a Suécia, onde a Língua de Sinais Sueca foi reconhecida em 1981²⁵. A partir do reconhecimento da língua, o Parlamento Sueco determinou o direito da população surda de se tornar bilíngue, um novo currículo nacional foi construído e a implementação de novas ideias nas escolas para os Surdos começou (Svartholm, 2010).

Baggio (2018), em sua pesquisa, nos traz o conhecimento de como a Educação Bilíngue é desenvolvida na Suécia, descrevendo em seu texto de pesquisa como é o projeto educacional bilíngue sueco, no qual, segundo a autora, a partir do diagnóstico da surdez, os pais são orientados pelos professores sobre a importância do convívio da criança Surda com a comunidade surda, basicamente, com os seus pares Surdos da mesma faixa etária e com adultos o quanto antes, para que possa ter contato com a língua de sinais o mais cedo possível, a fim de desenvolver a aquisição da língua de forma plena. Dessa forma, as crianças Surdas suecas são encaminhadas para serem matriculadas na pré-escola por meio da proposta de ensino bilíngue, com todo o suporte de atendimento profissional, sendo determinado que, pelo menos, um desses

²⁴Neste trabalho, entendemos por uma educação de qualidade aquela mediante a qual a escola, gestão, professores e pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos estudantes, 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.

²⁵SVARTHOLM, K. Bilingual education for deaf children in Sweden. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 154-174, 2010b.

profissionais seja Surdo e a língua de sinais deve ser utilizada por todos os profissionais da escola que tenham contato com a criança Surda.

Contudo, é importante lembrar que a implementação de uma proposta educacional numa vertente de ensino bilíngue de Surdos como reivindicação global originou-se com movimentos iniciados a partir da década de 1980. De acordo com Lodi (2012), no Brasil, essas discussões ganharam maior visibilidade na década de 1990 e, nesse período, começaram movimentos sociais, liderados e apoiados pelas comunidades surdas brasileiras e por pesquisadores Surdos e ouvintes, que se mobilizaram para o reconhecimento da Libras e a implantação da Educação Bilíngue de Surdos em nosso país.

Segundo Moura (2000), o bilinguismo foi iniciado a partir de um movimento multicultural de grande magnitude, por meio da reivindicação dos Surdos ao direito de serem reconhecidos como diferentes, com uma cultura própria. Quadros e Karnopp (2004), na década de 1990, já apontavam para essa proposta como sendo a mais adequada para o ensino das crianças Surdas, tendo em vista que consideravam a língua de sinais como língua natural e partiam desse pressuposto para o ensino da língua escrita.

Salles *et al.* (2004) afirmam que a Educação Bilíngue é uma proposta de ensino que preconiza o acesso às duas línguas no contexto escolar, considerando a Libras como primeira língua – L1 e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita como segunda língua – L2. Nesse sentido, o bilinguismo tinha por intuito buscar resgatar o direito do educando Surdo de ser escolarizado em sua língua natural, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserido.

Na perspectiva do movimento Surdo,

[...] as escolas bilíngues brasileiras precisam ser erguidas sobre o paradigma da diferença. É preciso destituir o paradigma da deficiência sobre o qual foi edificada toda a Educação Especial, na qual as pessoas Surdas foram agrupadas e submetidas. Por isso, também não basta dizer que as tradicionais escolas (especiais) de Surdos passaram a ser chamadas de escolas bilíngues. Elas são escolas especiais que podem ser transformadas em escolas bilíngues. Algumas já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia embrenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Nesse sentido, as escolas de Surdos precisam auto avaliar-se e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas (Nascimento; Costa, 2014, p. 169-170).

Porém, o conceito de Educação Bilíngue encontra-se em um limbo. Se por um lado avançamos no que se refere ao caráter de exceção presente na Educação “Inclusiva”, que diz respeito à garantia de inclusão escolar, extraordinária, por outro, seu uso nos mostra que ainda nos distanciamos da educação democrática, pois o foco no “ensino bilíngue” dá tanta luz a ele

que denuncia uma inclusão ainda pela metade, pois uns preconizam somente o acesso à Libras, sem se atentar às especificidades como um todo.

No processo de reconhecimento da educação bilíngue, A *International Desabyliti Alliance* – IDA²⁶ ratificou o Tratado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o qual, no Artigo 24²⁷, em relação à Educação para Surdos e Surdocegos, nos ajudou a expandir o conceito de Educação Bilíngue de Surdos a todo aquele que precisasse da adequação da escola para que suas especificidades fossem atendidas e a sua escolarização, assim, pudesse se encaminhar. É a partir desse marco que a Educação Bilíngue de Surdos foi se popularizando, partindo sim da inclusão escolar, mas vislumbrando uma nova concepção de educação: a escola precisa não somente incluir os estudantes Surdos, mas assegurar a garantia do reconhecimento e valorização da identidade e cultura Surdas.

Claro que o conceito de inclusão, bem como seu oposto, exclusão, correm o risco de serem fetichizados (Martins, 1997), o que significa a referência a fenômenos sociais complexos por um reducionismo interpretativo por inclusivistas que focam em apenas um aspecto, como se fosse ele o “deus-demônio” culpado unicamente do problema social em questão e, logicamente, somente uma única saída é vislumbrada, que é a Educação Inclusiva, na qual os Surdos devem ser inseridos juntos com os ouvintes, sem quaisquer recursos de ensino específico e professores capacitados, ferindo, nesse processo, o princípio elementar da inclusão escolar, que trata do direito a todos a escolarização, não apenas de estar na escola, mas de aprender e se desenvolver

No entanto, por volta de 1990, as pesquisas e os estudos têm apontado a Educação Bilíngue, o bilinguismo, como a proposta mais adequada para o ensino dos estudantes Surdos, tendo em vista que considera a língua de sinais a língua natural, partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita, citado por Quadros e Karnopp (2004), assim como, também propicia imersão na identidade, cultura e comunidade surdas, na sua proposta curricular e práticas pedagógicas.

De acordo com Ferreira Brito (1993), a pioneira da discussão acerca da Educação de Surdos na abordagem de ensino bilíngue, no bilinguismo, a língua de sinais - Libras é considerada uma importante via para o desenvolvimento do Surdo, em todas as esferas de

²⁶É uma entidade de representatividade mundial junto à ONU.

²⁷No 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, no Artigo 24, é reiterado o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências, à educação. Seu 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.

conhecimento, e propicia não apenas a comunicação “Surdo/Surdo”, mas também desempenha a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. A defesa do aprendizado da língua majoritária da comunidade ouvinte na modalidade escrita e da língua de sinais objetiva torna acessível ao Surdo as duas línguas no contexto escolar.

A preocupação da Educação de Surdos numa perspectiva de ensino bilíngue é respeitar a autonomia e a equidade das línguas de sinais, aqui, no caso, a Libras, no processo de escolarização dos estudantes Surdos, organizando-se um plano educacional que considere a experiência psicossocial e linguística do estudante. Quando o professor ouvinte conhece e usa a Libras, tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com seu discente Surdo. A introdução da Libras no currículo de escolas bilíngues de Surdos é um indício de respeito à sua diferença. Nesse sentido, a língua torna-se o instrumento que traduz as relações e intenções da metodologia que se concretiza por meio das interações sociais.

Para se desenvolver, o estudante Surdo necessita de professores altamente participativos e motivados a aprenderem e se tornarem fluentes na língua de sinais, assim como, também, os conhecimentos acerca dos Estudos Culturais/Estudos Surdos. Só assim, ou seja, reconhecendo e considerando as suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão, bem como a participação do estudante Surdo no meio social.

Tudo isso é corroborado na carta escrita pelos doutores Surdos e professores de universidades federais²⁸. Os autores afirmam: “[...] a Educação Inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos Surdos” (Campello *et al.*, 2012, p. 1). E os autores seguem, no documento, defendendo uma escola que seja bilíngue para Surdos. Essa escola, que era chamada de escola especial e que hoje é chamada de bilíngue, é apresentada pelos autores como não segregadora, mas como o espaço educacional possível para o Surdo ter acesso ao conhecimento.

A escolarização dos estudantes Surdos nas escolas bilíngues de Surdos, segundo o documento e a disposição legal, pode referir-se à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

²⁸Carta aberta elaborada pelos doutores Surdos do Brasil que atuam nas áreas de Educação e Linguística. Nela, os autores defendem que o modelo conhecido por bilinguismo pode ser compreendido como uma solução para que a inclusão de estudantes Surdos seja, de fato, efetivada coerentemente em escolas regulares de Ensino Básico no país. Fonte: CAMPELLO, A. R. S. *et al.* Carta aberta ao Ministro da Educação: elaborada pelos sete primeiros doutores Surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e Linguística. **Ser Surda**, [s. l.], 8 jun. 2012. Disponível em: <http://marianahora.blogspot.com.br/2012/06/carta-aberta-dos-doutores-surdos.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

Nesse sentido, a escola bilíngue pode apontar não para a segregação, mas para o preparo do Surdo para o Ensino Médio, Ensino Superior e mercado de trabalho, em que o convívio com os ouvintes é imprescindível.

Ainda se ressalta que a escola bilíngue seria o espaço de socialização, de construção de uma identidade positivada, de acesso ao conhecimento e uma comunicação significativa para os que costumeiramente são “sem-lugar”. Enfim, a defesa da Educação Bilíngue passa pela compreensão do uso da Libras como língua de instrução, interação, comunicação, ensino e de sua representação para os estudantes Surdos. Além de significar uma forma de comunicação que funciona como pré-requisito para outras aprendizagens, como português escrito e matemática. Assim, a Libras representa a valorização dos sujeitos Surdos com sua identidade e cultura surdas, uma vez que permite que sejam ouvidos e representados dentro da prática pedagógica dos professores.

Vale lembrar também que a atualidade da Educação Bilíngue na educação é conflitiva, tendo em vista que há, muitas vezes, uma prática “pseudo-bilinguista” (Skliar, 1998). De qualquer forma, a Educação Bilíngue é vista pelo autor como um “paradigma oposicional”, ou seja, o teor político que envolve a proposta bilíngue está na assunção do Surdo como alguém cuja condição envolve uma diferença linguística. E é por isso que o termo “Especial” não é mais usado junto à escola, pois “[...] entre Educação Especial e Educação Bilíngue de Surdos, é imprescindível para que a Educação Bilíngue desenvolva uma certa profundidade política” (Skliar, 1998, p. 12).

Além disso, romper com as questões da integração e normalização presentes no discurso da Educação Inclusiva é algo também demorado, pois a crença da integração está estabelecida, mas o acesso ao saber ainda não se consolidou e a aquisição da língua e do saber escolar tem dificuldades de ser legitimada. Trata-se de pensar no ensino como um direito do discente e não apenas em uma integração baseada na instrumentalização e socialização do estudante Surdo como uma prática clínica, mas que interceda buscando a valorização da Libras e preparando os Surdos da mesma forma que os demais estudantes.

Dessa forma, é preciso entender que a Libras, para se estabelecer como língua de instrução, interação, comunicação e ensino, depende de políticas públicas que desenvolvam um trabalho que tenha a intenção de atingir o centro do problema: dar mais espaço para o Surdo e para a garantia e assecuração da utilização da Libras em todo o processo de escolarização, o que implica a preparação tanto do espaço escolar quanto dos profissionais envolvidos.

3.2.2 Trajetória e controvérsias da Educação Bilíngue de Surdos: movimentos sociais, políticas e Estudos Culturais

As políticas públicas destinadas às pessoas surdas avançaram consideravelmente nas últimas décadas, no sentido da democratização do acesso educacional e na busca da qualidade do ensino, especialmente, na Educação Básica. No que diz respeito à pessoa Surda, a trajetória do movimento político de luta e resistência contra a “oralização/normalização” em direção à propagação da Libras, assim como também a valorização da identidade e cultura Surdas nas metodologias e práticas curriculares são pertinentes e têm sido a maior posição levantada pelas comunidades surdas, desde os primórdios do movimento surdo. Principalmente, ao tratar sobre as discussões a respeito da implantação efetiva da Educação Bilíngue de Surdos a ser adotada para a sua escolarização, assim como a formação de professores que atuam e/ou atuarão com esses estudantes. Essas conquistas são frutos da implementação de uma proposta educacional numa vertente bilíngue para Surdos como reivindicação global, originados de movimentos iniciados a partir da década de 1980.

Segundo Skliar (1998), a Educação Bilíngue de Surdos requer muito mais do que uma mudança na proposta pedagógica ou a inserção da Libras, pois tem a necessidade de uma política efetiva de “entrada” das questões linguísticas, identitárias e culturais surdas no currículo escolar. O autor defende a construção de uma ideologia, num fazer Surdo, compondo uma nova arquitetura educativa. Assim, o sucesso ou fracasso dos programas educacionais das escolas bilíngues de Surdos está diretamente vinculado ao tipo de serviço e à política pública adotada.

A Educação Bilíngue é, de fato, concretizada se o mesmo considera a fomentação curricular e didática, sem deixar de lado as singularidades linguísticas das pessoas Surdas na sua Educação no que tange à sua formação de/no ensino de/em Libras e Português como segunda língua na modalidade escrita, que tem por fim assegurar um aprendizado significativo com conteúdos e organização curricular elaborados com forte embasamento que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, levando sempre ao desenvolvimento de ensino aprendido pleno dos estudantes Surdos (Lima, 2018, p. 24).

Apesar de ser um tema recente, as revisões literárias brasileiras apresentam aprimoramento e ampliação de trabalhos científicos que investigam o bilinguismo – Educação Bilíngue de Surdo e as proposições aos modelos aplicados nas escolas regulares, tendo como pauta uma Educação de Surdos baseada na Libras e Estudos Culturais como central nas práticas de ensino, ou como língua de instrução, interação, comunicação e ensino escolar (Lacerda *et al.*, 2016; Lima, 2018; Lopes, 2011; Müller *et al.*, 2013).

Conforme apontado anteriormente acerca dos movimentos sociais, a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 93.394/1996, registram-se avanços quando se prevê acesso à educação para crianças Surdas nas escolas de ensino comum, explicitado no capítulo V:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º 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.

§ 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir, em menor tempo, o programa escolar para os superdotados;

- 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;

- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive, condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A partir dessa regulamentação, o Decreto nº 3.298/1999 dispôs, aos órgãos e entidades responsáveis pela educação pública, que devem oferecer, se necessário, serviços de acessibilidade para estudantes Surdos. A partir de então, a educação deles decorreu como forma de apoio especializado para atender às peculiaridades das pessoas surdas. Contudo, “[...] embora houvesse a oferta de atendimentos especializados na educação e das escolas ‘especiais’ de Surdos, não havia *status* e garantia de assegurar o uso e viabilização do respeito ao direito linguístico do estudante Surdo” (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p. 69).

Cabe destacar que, durante esse período, com a comunidade surda reivindicando seus direitos em relação às crianças Surdas, travaram-se lutas por espaço de aparição da Libras não como acessibilidade, mas pela atenção às especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos sujeitos Surdos, e tornou-se cada vez mais natural que as pessoas surdas buscassem por qualificação acadêmica, apresentando interesse por ingressar no Ensino Superior.

A partir dessa necessidade, o MEC liberou a Portaria nº 1.679/1999, atestando o compromisso formal das IES de proporcionarem intérpretes de Libras, além de outros recursos

necessários para o aprendizado de estudantes Surdos em curso superior. Foi mais um avanço conquistado pelos movimentos surdos, porém esse compromisso que consta na Portaria não necessariamente foi aplicado na prática de maneira geral, no que tange ao acesso ao conhecimento e adequações curriculares; muito menos, na Educação Básica, que carece de maior atenção por ser uma formação inicial, sendo vista como o fator fundamental para o desenvolvimento pleno de aprendizagem dos estudantes Surdos.

Seguindo esse caminho de garantia dos direitos dos Surdos, em relação ao acesso à sua língua e à educação de qualidade com profissionais qualificados e capacitados, os líderes da comunidade surda, articulando-se com pesquisadores da área e das instituições representantes da comunidade surda, procuraram interferir nas políticas educacionais comprometidas com a educação, reivindicando leis que, realmente, priorizassem suas reais necessidades, pois apesar de a legislação brasileira ter cedido a algumas solicitações dos Surdos, muitos de seus direitos ainda não são devidamente aplicados. Entre as lutas previstas pelos movimentos surdos, como explanado no tópico anterior, a que mais se destaca é a defesa por ampliação de escolas bilíngues, o que quer dizer que os Surdos reivindicam o ensino bilíngue no turno e não no contraturno, como mais comumente ofertado.

Ora, se existem documentos, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a língua de sinais como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei anterior e ainda garante que a Educação de Surdos ocorra em língua de sinais, no caso, a Libras, então, por que não se exigir que esse direito lhe seja aplicado e assegurado em todo o espaço/ambiente escolar?

Por essa razão, a comunidade surda, profissionais e pesquisadores da área de estudos dos Surdos, também insatisfeitos com a realidade da inclusão que era camuflada com a Educação Inclusiva, a qual tem o discurso de integração entre Surdos e ouvintes, realizaram atividades em todos os estados do Brasil, por meio de palestras, passeatas, audiências públicas, exposições etc., buscando mobilizar as autoridades e a sociedade para garantir seus direitos humanos, linguísticos e culturais, assim como “[...]construir, coletivamente, reflexão e conhecimentos sobre a política educacional para Surdos e a necessidade de uma aplicação efetiva de educação de qualidade para esses sujeitos, desde a Educação Básica até a Universidade” (Silva; Fernandes; Rocha, 2016, p. 63).

No entanto, não se pretende delinear e exercitar aqui a análise descritiva do modelo educacional inclusivo proposto, tampouco apenas empreender uma crítica e/ou apontar falhas nos processos educacionais para esse público de forma exígua. Pretendemos, por meio deste texto, apresentar alguns documentos oficiais, compreender como têm acontecido os impasses e

consequências generalizadas nas questões relativas à Educação dos Surdos no Brasil e, com isso, dar “mãos/vozes”, no sentido de fazer falar e potencializar a reflexão, aos movimentos Surdos e manifestos que contestam outras ações para além das produzidas propostas de Educação Bilíngue de Surdos e a formação de professores para um ensino de qualidade, como assegura a Constituição Federal de 1988.

Em 2011, houve uma grande mobilização pelos movimentos surdos brasileiros, após a Conferência Nacional da Educação, em que foram defendidas algumas propostas que serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). Porém, naquele momento, a comunidade surda não se sentiu atendida democraticamente. Segundo Mourão (2011), no final da plenária, um grupo do Ministério da Educação (MEC) chamou os representantes das minorias à parte, em lugar fechado, para que votassem contra as propostas de Educação de Surdos, as quais não tinham sido totalmente aceitas e foram acusadas de ideias segregacionistas. Portanto, os conceitos favoráveis às escolas comuns que adotam a ideia de inclusão escolar, como presença da diferença (ou dos corpos diferentes) dentro de espaços únicos comuns, tiveram maior repercussão e “voz” no evento (Mourão, 2011).

Tendo em vista que o termo inclusão escolar, em um de seus usos, está associado a “[...] uma prática de colocação de alunos com ‘dificuldades’ nas classes comuns, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares” (Mendes, 2006, p. 402), a Direção de Políticas Educacionais Especiais do MEC afirmou, por meio de registros colhidos no número 41 da Revista da Feneis (2010), a justificativa de que havia princípios da Educação Inclusiva para serem seguidos, e que aderir às propostas de manutenção e abertura de escolas de Surdos seria ir contra esses princípios. Com isso, o MEC alegou ter agido em defesa das políticas educacionais vigentes e das orientações do governo em não aceitar tais propostas: escolas de Surdos como espaços possíveis de ensino.

Em relação à Educação de Surdos, as “pessoas autorizadas” a dizerem “verdades”, naquele momento, não foram os próprios Surdos, mas outros sujeitos presentes e representantes, no caso supramencionado, do MEC – em sua maioria, ouvintes, longe de sentirem efetivamente a experiência e marcas da surdez em seus corpos.

Desse modo, as resistências ativadas pelos Surdos, efeito das relações de poder, como oposição a um tipo de saber soberano, obtiveram resultados por meio dos movimentos de luta contrários às exigências da perspectiva ouvinte impostas à comunidade surda. Isso exemplificamos por meio da liberação da Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013, que instituiu a criação de um grupo de trabalho no MEC, com o objetivo de elaborar subsídios para

a Política Nacional de Educação Bilíngue e orientações para a formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras, e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Foi enfatizado, nesse grupo de trabalho (GT), que a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) seria a representante para recomendações de políticas linguísticas, para traçar metas e desvincular a educação linguística de Surdos por perceber que havia imposições de uma política de Educação Inclusiva inconstante e por não ver sentido em que os Surdos fossem 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 (AEE), entendido como oferta educacional esporádica e fragmentada, no contraturno da aula, realizada durante poucas horas por semana” (Campello; Rezende, 2014, p. 88).

Nessa perspectiva, no mesmo ano de 2011, a Feneis elaborou um documento para a abertura da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência, justificando que as crianças Surdas precisam ser incluídas, primeiramente, por meio da língua de sinais e de práticas culturais mais apropriadas, antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida escolar, o que ocorreria em estágios posteriores. As mobilizações a favor das ideias da Educação Bilíngue avançaram e, com isso, a Câmara dos Deputados aceitou a inclusão das escolas bilíngues para Surdos nas metas do PNE. Portanto, em 2014, a proposta foi aprovada e sancionada com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou esse plano em que se dispõe, na estratégia 4, a meta descrita na alínea 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 (as) 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 Surdocegos (Brasil, 2014, p. 56).

Observa-se que, no PNE, a ação das escolas bilíngues aparece distinta da ação da escola inclusiva. Nota-se que, diante dessa construção discursiva, há saberes que efetivam um tipo de prática. São essas práticas que geram contra ações e disputas para a manutenção de um modelo único. A proposta tem o intuito de considerar o bilinguismo como mais uma modalidade de ensino, hoje já é uma realidade com o sancionamento da Lei n. 14.191/2021. Além disso, assegurar o direito de os Surdos optarem por uma das três modalidades de escolarização, aquela com que se sentirem mais confortáveis. Por conseguinte, as metas e estratégias do PNE concordam com a nota de esclarecimento da Feneis, expedida em 2013, em que há a opção de

três espaços educacionais adequados para o ensino de Surdos: Escolas Bilingues, Classes Bilingues e Polos Bilingues.

Prosseguindo com o tema, a comunidade surda, em conjunto com os educadores e pesquisadores (Campello; Rezende, 2014; Fernandes, 2003; Lacerda, 2006; Lima, 2018; Lodi 2013; Martins, 2016), tem reivindicado o conceito da inclusão escolar sob a ótica da Educação Bilíngue de crianças Surdas, a saber, uma educação que toma a Libras como constitutiva da aprendizagem. O processo de desenvolvimento linguístico, identitário e cultural almejado é tal qual o das crianças ouvintes, só que adquirindo a Libras como primeira língua, ou língua matriz, e o português escrito como sua segunda língua. Esta pesquisa também se baseia nos Estudos Culturais/Estudos Surdos, entendendo-os como um campo de conhecimentos que busca trazer para o centro da discussão a forma como as pessoas Surdas se reconhecem, pois os Estudos Surdos almejam uma pedagogia própria das pessoas Surdas, visto que, por meio desta, suas diferenças passam a ser reconhecidas e valorizadas: língua, identidades, arte, cultura e modo de ser e enxergar o mundo.

Ressaltamos que, assim como a Libras sofreu períodos de proibição quanto ao seu uso, a defesa de escolas especializadas no atendimento às pessoas Surdas também travou e continua travando lutas pela sua manutenção e pela qualidade e modo de efetivação do “fazer” a Educação de Surdos em direção à inserção da diferença linguística. Têm sido constantes as discussões da real necessidade de políticas locais (municipais, que sejam por meio de movimentos militantes) assumirem formas de instrumentos de luta das minorias, com o intuito de encontrar brechas para atuar de forma revolucionária, em oposição aos macro poderes estatais, na intenção de um sistema favorável às diferenças linguísticas e culturais.

Embora a proposta da Educação Bilíngue para as escolas comuns seja uma realidade em algumas regiões do Brasil que possuem as suas especificações, falhas e avanços, posicionamentos outros vão emergindo em novos discursos, os quais vão se produzindo em campos de lutas entre saberes distintos, procurando se legitimar em diferentes práticas institucionais. Apesar de 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, mantermos binarismos e reforçarmos 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).

Isso para que a realidade educacional dos estudantes Surdos seja ressignificada e condizente com suas reais necessidades e que os Surdos, de fato, sintam-se inseridos no sistema educacional brasileiro.

Porém, a Educação de Surdos ainda é agenciada pela Educação Especial, que mantém o ensino inclusivo de Surdos vinculado à ação de salas multifuncionais e professor generalista de Educação Especial como apoio aos docentes regentes. No entanto, ressaltar-se que a perspectiva bilíngue, por muitas décadas, vem tentando apagar o plurilinguismo no Brasil, com a propagação da ideia equivocada de que aqui há uma única língua, de sermos um país monolíngue. Entendemos que esses modelos de espaços educacionais para o desenvolvimento do bilinguismo merecem reflexão quanto à efetividade do conceito “bilíngue”, uma vez que, para acontecer de fato o ensino e a vivência de duas línguas em um mesmo ambiente escolar, não se pode reduzi-las apenas ao uso de modo instrumental. Não é porque se utiliza a Libras como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de Surdos inseridos na escola comum, que se pode considerar a escola de ensino como sendo um espaço efetivamente e politicamente bilíngue (Lodi, 2013).

Sobre o assunto, Gonçalves e Andrade (2007) argumentam que desenvolver a competência plurilíngue é valorizar a construção da identidade por meio do contato com outras línguas e culturas pela promoção de uma educação para a cidadania, com vias de abertura e respeito pela diferença. Isso indica a necessidade de valorização das diferenças e das identidades plurais surdas, com respeito em seu contexto real de produção, em espaços propícios para o seu desenvolvimento. Enquanto não houver reconhecimento das diferenças no cotidiano escolar e fora dele, as convicções impostas por uma sociedade plurilíngue e acessível encontrarão dificuldades para serem construídas.

Só recentemente, no ano de 2021, foi inserida a Educação Bilíngue de Surdos na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394, de 1996), como uma modalidade de ensino independente – antes, incluída como parte da Educação Especial. Entende-se como Educação Bilíngue aquela que tem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. Entre as medidas previstas, o projeto também prevê a oferta, aos estudantes Surdos, de materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. Além disso, cabe aos sistemas de ensino desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes Surdos.

Esse documento é um passo inicial que efetiva a proposta reivindicada pela comunidade surda desde a década de 80, acerca da proposta de Educação Bilíngue de Surdos “[...] que busca

reconhecer e valorizar o direito do sujeito Surdo, no que se refere ao acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua que tenha domínio” (Skliar, 1998 *apud* Victor *et al.*, 2010, p. 28).

Enfim, conclui-se que, no contexto da Educação Bilíngue, a Libras e a valorização da língua, cultura e identidade surdas foram e continuam sendo um desafio à aceitação do ensino pautado na utilização de duas línguas na política pública, porque há o posicionamento de mando da Língua Portuguesa como língua de interface social e cultural no Brasil, isso posto pelo ideário monolíngue já apresentado. No campo da política educacional e da política linguística na Educação de Surdos, enfrenta-se a validação e o incentivo de os Surdos serem educados em ambientes escolares em que haja a coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes. Tais aspectos revelam as lutas por ações e práticas educacionais e políticas educacionais e linguísticas que implementem o ensino bilíngue de Surdos nas escolas comuns e rompam a doutrina linguística da Língua Portuguesa como língua de ensinamento e de soberania.

No entanto, isso só será compactuado caso houver a política pública de formação de professores para atuarem e/ou que atuam com a Educação de Surdos, ajustada num viés da Educação Bilíngue que conjugue a sua prática pedagógica adequada com o ensino e a aprendizagem eficiente a esses estudantes, propiciando uma educação de qualidade, o que será melhor discutido a seguir.

3.3 Política de formação de professores no sistema educacional brasileiro

A pauta da formação de professores, em todo o país, tem assumido posição de destaque nas discussões políticas e tem sido alvo de pesquisas, estudos e considerações das realidades e das possibilidades de intervenções e medidas. Tudo isso objetivando a promoção de melhores condições de estruturas e práticas pedagógicas no cotidiano escolar e a constituição de um professor capaz de atuar de maneira competente e segura, diante das inúmeras situações desafiadoras da profissão.

Porém, a formação do professor precisa ser compreendida como um processo de desenvolvimento para a vida toda e não mais reduzida ao domínio de determinados conteúdos das disciplinas encarregadas para ministrar e ao desenvolvimento de técnicas para apresentá-los, tanto na sala de aula, quanto fora dela, por meio de atividades extracurriculares.

A concepção, pelo professor, de que sua missão é a de ensinar, tão somente merece especial consideração nos processos de formação inicial e continuada. Afinal, ensinar não necessariamente implica em somente aprender, pois, muitas vezes, é possível que o estudante

não alcance satisfatoriamente o que foi ensinado em um conteúdo previsto. Não basta ministrar uma “boa aula” para que o objetivo de ensinar seja atingido pelo estudante ao “cumprir o seu papel” de aprender. Esse entendimento é característico de professores que têm uma percepção hierarquizada e verticalizada do sentido do ato de ensinar.

A partir desse contexto, a formação é vista e entendida como uma perspectiva da promoção de uma ação que instiga as transformações e não simplesmente como oferta de um instrumental técnico a ser utilizado de forma recorrente, pois perpassa diferentes momentos de atuação profissional, reconhecendo o profissional docente como pessoa, com história de vida e suas ações que se integram e compõem a sua identidade profissional.

Candau (1987) já reforçava a sua percepção acerca do papel do professor, observando que nenhuma formação inicial, nem mesmo em nível superior, parece ser suficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, pressupondo-se que é necessário pensar em uma formação que considere e valorize a prática do docente em seu cotidiano escolar, como também a articulação da teoria e da prática na formação e na construção do conhecimento profissional docente.

Desse modo, ressalta-se o entendimento de que a educação é um processo “natural” que acontece na sociedade humana, por meio da seleção de informação e conhecimento, assim como também em ação e contribuição para com seus agentes sociais.

A educação está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nós envolvemos com ela, seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação. Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática e o professor profissional não é o único praticante (Brandão, 1981, p. 116).

Nesse sentido, podemos afirmar que a educação é um processo natural e que, pela ação de seus agentes sociais, configura-se uma sociedade pedagógica em que se tem acesso à informação e ao conhecimento.

No Brasil, na década de 1980, foram intensificadas as discussões para fomentar as ações de formação continuada mediante às dificuldades e aos entraves enfrentados pelos professores que se depararam com os diferentes desafios, dentre eles, desigualdades sociais, econômicas, regionais, raciais, religiosas e estudantes com deficiências, mas somente na década de 1990 foram consideradas estratégias importantes para a construção de um novo perfil profissional do professor (Estrela, 1997; Gatti, 1997; Veiga, 1998).

Isso pois, esse mesmo período, de 1980 a 1990, foi marcado como grande conquista no cenário educacional, uma vez que apresentou várias propostas de avanços que contribuiriam

com a ampliação do acesso à escola pelos estudantes, sendo que, mesmo estando explícito no Art. 205 da Constituição Federal – CF (Brasil, 1988), muitas pessoas ainda não tinham ou não têm usufruído desse direito. Outro marco histórico que enriqueceu as discussões nas universidades, faculdades e eventos educacionais foi a transposição da problemática da formação de professores que norteia todo o sistema educacional, momento em que estava em destaque a busca para entender “como o estudante aprende com suas especificidades”.

Sendo, posteriormente, contemplada e assegurada pela LDB 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, Art. 62, que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Como desdobramento do exposto na LDB conseqüentemente, os sistemas de educação perpassaram por diversas políticas educacionais em que veio sendo debatida a reforma da formação de professores, sendo que, a partir desse período, foram sendo implementadas ações almejando a formação inicial e/ou continuada dos professores da Educação Básica. Desenvolver políticas públicas setoriais é uma das formas de repensar sobre uma determinada situação que apresente necessidade de ações que visem preencher as lacunas deixadas por práticas que não contemplaram toda a população.

Historicamente, essas ações políticas foram sendo executadas como uma forma de amenizar ou sanar determinados problemas que eram constantemente presentes nas escolas em diferentes aspectos, o que demandou a participação da sociedade envolvida para participar nessa pauta de discussão, pois entende-se que as políticas públicas partem sempre do princípio

da coletividade, da participação ativa da comunidade, de decisões pensadas e definidas para a sociedade.

Parte-se do princípio de que “[...] essa participação assume feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado” (Oliveira; Pizzio; França, 2010, p. 1).

Partindo desse pressuposto da constante ausência da participação da sociedade para a efetivação das políticas públicas, as formações iniciais ou continuadas para os professores foram impostas pelo poder governamental. Por um lado, ter o poder governamental a tomada de decisão apresenta alguns pontos negativos, conforme apontam as pesquisas que algumas políticas públicas de formação docente não partem das reais necessidades dos professores, mas são políticas que visam o alcance de estatísticas para obter um bom resultado; algumas vinculadas com o objetivo financeiro, outras tentam preencher os espaços deixados pela má distribuição de recursos.

Portanto, no decorrer do tempo, a qualidade da educação brasileira tem sido ressaltada como principal meta nos “discursos” políticos das reformas educacionais, no entanto, a história tem registrado uma realidade bem diferente. A educação parece ainda não conseguir atender à população que invadiu as escolas com a universalização do acesso, em face dos pressupostos constitucionais democráticos norteadores do processo institucional brasileiro do ensino, a partir do final do século XX e do início do século XXI, mais especificamente, 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). Nesta, foram preconizadas as diretrizes da Educação para Todos, abrindo espaço maior para as discussões acerca da Escola Inclusiva, relacionada às pessoas com deficiência.

Somente a partir da metade da primeira década dos anos 2000, finalmente, tivemos o início das “reformas” da política de formação de professores, na qual o MEC assumiu um papel proativo na formação de docentes da Educação Básica, concebendo-a como um processo contínuo, que começa na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. Montou, então, em pouco mais de meia década, um grande aparato institucional de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

Com vistas a atender à grande demanda estimada pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior, órgão do Ministério da Educação (Capes/MEC) de formação docente das redes públicas em nível superior, o Ministério da Educação criou, em 2006, por meio da Lei 5.800, a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Como o modelo tradicional de funcionamento do Ensino Superior não permitia assumir o desafio, a UAB foi intermediada como uma das estratégias que possibilita a cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Antes de criar a UAB, foi preciso equiparar, nas instituições de ensino, os cursos a distância aos cursos presenciais, em 2005, estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados no Ensino Superior, medida de caráter universal que se estendeu a todas as IES do país. A intenção, com a UAB, era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES. Além da UAB, o MEC instituiu, em 2007, o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito mais geral era também ampliar o acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do Ensino Superior público. O programa beneficiou igualmente a expansão das licenciaturas (Brasil, 2007).

Independentemente das intenções voltadas à expansão do setor público, a equivalência da educação a distância à educação presencial desencadeou o crescimento das matrículas nas instituições privadas em proporções muito maiores que nas públicas, e isso a despeito dos esforços também despendidos pelas IES estaduais para a expansão de matrículas nas duas modalidades.

Em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída no âmbito da Capes/MEC, deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Esse plano é composto por uma série de ações do governo federal, em colaboração com instituições de Ensino Superior públicas e secretarias de educação de estados e municípios, com o objetivo de oferecer cursos superiores e programas de formação continuada aos docentes em serviço. A implementação dessas políticas tem impactado positivamente na formação de professores em todo o país, refletindo-se nos dados do Censo Escolar de 2022, em que é possível observar um aumento significativo no número de professores que participaram desses programas de formação, resultando em diferencial na qualidade da educação brasileira.

Frente a tantas orientações, em abril de 2013, o governo federal aprovou a Lei nº 12.796/2013, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. No entanto, ao alterar artigos da LDB 9394/96, revelou uma ambiguidade na redação de seu artigo 62, ao dispor sobre a formação de professores:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 2013, p. 38).

No primeiro caso, sobre a formação dos docentes para atuarem na Educação Básica, o § 5º do artigo 62 determina:

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública, mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de Educação Superior (Brasil, 2013, art. 62).

Entretanto, mesmo com a nova diretiva que traduz avanço para a formação de professores, essa lei revogou o § 4º do artigo 87, das disposições transitórias, que determinava, a partir de 2006, que somente professores habilitados em nível superior ou formados por qualificação em serviço poderiam ser inseridos no quadro de professores da Educação Básica.

Apesar de ter ocorrido novos avanços das normativas, constatou-se também um retrocesso de uma década de discussões e debates sobre a importância da formação em nível superior para os professores ao manter, para a formação de professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o nível médio na modalidade normal.

Mesmo tendo permanecido essa particularidade para a formação de professores em nível superior, o debate sobre a formação e profissionalização docente avançou somente em 2014 no âmbito federal, especialmente, quando foi aprovado, em junho de 2014, o novo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), com vigência por 10 anos e com atraso de quatro anos em relação ao Plano anterior (Lei nº 10.172/2001).

Efetivamente, as metas do PNE indicaram um passo importante para a elaboração de políticas educacionais que tratam diretamente da formação docente, mais especificamente, nas metas 15 e 16, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 12).

No segundo semestre de 2015, um dos documentos mais debatidos em âmbito nacional, com participação direta e reconhecimento dos movimentos de educadores e das sociedades científicas da área da educação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 expressa a concepção e os princípios que balizam a ideia de base comum nacional para a formação de professores. Entretanto, em 2019, o foco da discussão passou a ser o Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (CNE/setembro/2019), que sofreu revisões e atualizações em relação ao anterior, contrapondo-se, em pontos essenciais, às conquistas do movimento dos educadores acerca dessas Diretrizes, porém faz-se a crítica das diretrizes em que pouco se abordou a formação de professores no que tange à Educação de Surdos, a qual requer a metodologia, prática pedagógica e currículo específicos.

Retomando o período de 2006 a 2014, houve o momento histórico político marcado pela transição entre os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como uma estruturação de políticas inspiradas no Estado de Bem-Estar, que foi marcado por uma crescente prosperidade em todas as áreas, em especial, nas áreas sociais, econômicas e educacionais. Tal momento concretizou-se em incentivos à formação de professores, mas não em formação de professores para a Educação de Surdos, dada a política educacional inclusiva interligada com a Educação Especial, que acabou por impregnar a formação de professores em uma perspectiva bilíngue.

Nesse contexto de mudanças políticas, em 24 de abril de 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), política do governo Lula que objetivou a melhoria da Educação Básica, mediante trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação, em seus diversos níveis e modalidades. A concepção de educação do PDE é a de um “processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (Brasil, 2007, p. 5).

O PDE tinha como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. Nesse sentido, a União comprometeu-se com a formação de professores por meio de sistemas públicos de Educação Básica, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) que, por meio da educação a distância, buscou expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior. Foi implantado também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que passou a oferecer bolsas de iniciação à docência aos estudantes de cursos presenciais que estagiam nas escolas públicas e que, futuramente, exerceram o magistério na rede pública, cumprindo, assim, outro objetivo: levar os futuros

mestres a construírem vínculos com as salas de aula da rede pública (Brasil, 2007). No entanto, o PDE não apontou nenhuma especificidade quanto à formação de professores para a Educação Especial e nem para a Educação de Surdos, legalmente reconhecidos, já há cinco anos, por meio da Lei de Libras regulamentada em 2002, como usuários da Libras.

A partir desses programas, o Ministério da Educação (MEC) promove a elaboração da nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, coordenada, nessa época, pela Seesp/MEC. Atualmente, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva está sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi)²⁹, que orienta a obrigatoriedade da educação escolar comum a todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência.

No entanto, apesar das ações do governo e dos esforços da então Secretaria de Educação Especial (Seesp/Secadi/MEC) na superação da separação entre a Educação Especial e a comum, o Governo Federal reconheceu, ainda em 2007, que poucas transformações tinham ocorrido nos sistemas de ensino na garantia da Educação Inclusiva, “[...] limitando o cumprimento do princípio institucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (Lodi, 2013, p. 52).

Desse modo, ainda segundo a autora, o Decreto nº 6.094/2007 reafirmou a garantia de acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino comum, visando, com isso, fortalecer a inclusão nas escolas públicas. No entanto, era necessário rever e sistematizar uma nova política de formação de professores para atender esse público específico da “Educação Especial” e, para isso, foi instituído um grupo de trabalho, nomeado pela portaria ministerial nº 555/07, constituído, segundo Lodi (2013), pela equipe gestora da então Seesp/MEC e por nove docentes de instituições de Educação Superior públicas. Esse grupo, por meio de fóruns nacionais, buscou debater questões inerentes a uma política de Educação Especial condizente com a Educação Inclusiva.

Nesse período, foi, enfim, promulgada, em 2008, a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reconhece a Educação Inclusiva como uma ação política, social e pedagógica em defesa do direito de todos à educação, aprendendo e participando sem a presença de qualquer atitude discriminatória. Identifica as dificuldades

²⁹Ressalta-se que a Secadi, no período do governo anterior, não tinha em suas pastas de diretorias a Educação Bilíngue de Surdos, sendo que os estudantes Surdos eram integrados na pasta da Diretoria da Educação Especial. A partir do ano de 2019 que foi implementada uma diretoria independente no que tange à Educação de Surdos - a Dipebs (Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos).

ainda existentes nos sistemas de ensino e posiciona-se quanto à necessidade de se criar alternativas para que as práticas discriminatórias existentes nos espaços escolares sejam superadas.

Essa política propõe, ainda, para a inclusão dos estudantes Surdos, que sua educação seja bilíngue Libras – Língua Portuguesa, línguas nas quais serão desenvolvidos os processos escolares, o ensino da escrita do Português com segunda língua para os Surdos e da Libras para os ouvintes, e disponibilizados os serviços de tradutores e intérpretes, assim como o Atendimento Educacional Especializado.

Portanto, partindo dessa 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, de forma efetiva, de integração dos estudantes Surdos na sala de aula para receberem a formação linguística, cognitiva e social.

De acordo com o documento da Seesp/MEC (Brasil, 2008), o Atendimento Educacional Especializado para a pessoa Surda requer que os profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais do AEE tenham 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 em 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, sendo que entendemos que eles demonstram que necessita-se de atenção quanto às adequações e especificidades a serem adotadas como medidas a se trabalhar pedagogicamente com as situações cotidianas desse público na escola e destaca-se que todos eles têm grande fator determinante de influência de melhorias. Nesse contexto, o fator principal dos embates a ser suprido é a falta de domínio da Libras por parte dos profissionais para atuarem 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 às pessoas Surdas, conforme enfatizam Lodi e Lacerda (2009).

Para elas, o domínio dos professores sobre a Libras é fundamental para dar suporte ao trabalho docente desenvolvido, estabelecer comunicação e informação numa língua acessível ao Surdo e oportunizar a este o contato direto com sua língua materna, sem falar o que adquirirá com a presença de um Surdo durante o seu processo de escolarização.

A formação determinada para professores que atuam no AEE, segundo o Relatório do GT (2014), não é compatível com a formação oferecida pela Educação Especial, pois restringe-se às questões da comunidade linguístico-cultural. O estudante Surdo requer uma outra atenção do MEC para implementar uma formação que atente-se à Educação Bilíngue, que atenda às distintas possibilidades de ser Surdo (Thoma *et al.*, 2014).

Em 2017, o Conselho Nacional de Educação – CNE consolidou as normas nacionais acerca da formação docente, por meio da resolução nº 2, de 1 de Julho de 2015, sendo posteriormente alterada pela resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura): “§ 1º- A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2017, p. 43).

Nesse sentido, foi instituída a formação de professores na Educação Especial no capítulo 1, art. 2 e 3, no que tange à abrangência do conhecimento docente e garantia de atuação, elaboração e produção com qualidade:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio – e modalidades – Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (Brasil, 2015, p. 2).

Os trechos da resolução, expostos acima, ressaltam a importância da formação continuada do docente assegurada pela LDB 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 62. Contudo, entende-se que a educação brasileira ainda vive os reflexos da LDB de 1996, que apontou a necessidade de melhor qualificação dos professores da Educação Básica. Observou-se que, até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2003, esse objetivo não tinha

sido atendido por razões de ordem econômica e política, já que o legislador da LDB “não esquece a realidade do país” (Brasil, 2000, p. 17); diante disso, abre-se a possibilidade de não se investir na formação de professores, ao se admitir “[...] que professores formados em cursos de nível médio, na modalidade normal, lecionam na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental” (Brasil, 1996, art. 62).

Diante do exposto acerca da política de formação de professores, é fundamental ressaltar que o tema formação de professores é bem amplo e, esse eixo de pesquisa, tem inúmeros pontos a serem explorados, principalmente, sobre a não existência de formações para a educação comum (Pimenta; Lima, 2004), como para a educação de estudantes Surdos. Contudo, foi preciso situar, em âmbito geral, um estudo reflexivo nesta tese acerca da formação de docentes para a educação básica, para a seguir, passar o foco da formação para a educação de Surdos com a sua constituição histórica, social e cultural, que será apresentado na seção abaixo.

3.3.1 A formação de professores na Educação de Surdos

Nas questões de pesquisa, no que tange à Educação de Surdos, o que têm sido alvos de debates acirrados entre os estudiosos do tema, assinalamos a diversidade de concepções de formação de professores numa perspectiva de ensino bilíngue vigente no Brasil contemporâneo, considerando o profissional que recebeu uma formação generalista para a efetivação da política de Educação Bilíngue de Surdos.

É necessário, antes de avançarmos nas considerações sobre esse tema, ter claro o papel desse profissional no contexto da Educação de Surdos. Afinal, ele tem a função de participar da construção da aprendizagem do estudante Surdo, por meio do planejamento que propiciará o seu aprendizado. Segundo Machado Lunardi-Lazzarin (2010, p. 49), a “[...] formação de profissionais especialistas na atuação com os estudantes Surdos tem, neste momento, uma obsessão pela surdez, que é a materialidade dessa diferença e busca a compreensão de sua superação e cura”. Nesse sentido, cursos de formação para professores que atuam com a pessoa Surda remetem ao fracasso da qualidade do ensino, pois não suprem a necessidade desse sujeito no desenvolvimento de ensino e de aprendizagem.

Partindo desta constatação, destaca-se a urgência de quebrar o paradigma dessa visão clínica-terapêutica adotada pela política, que é divergente com a proposta de Educação Bilíngue de Surdos, que apresenta a particularidade linguística, identitária, cultural, a qual deveria ser um tema de discussão presente na formação de professores. Segundo Botelho (2005), para a contextualização efetiva da Educação Bilíngue, deve haver, antes de tudo, o investimento na

formação de professores para Surdos e admissão de professores Surdos como parte do corpo docente, sendo eles modelos para os estudantes Surdos, pois serão de suma importância para o desenvolvimento de uma autoimagem positiva e aquisição de competência linguística, sem deixar de assegurar a identidade e cultura surdas para seu desenvolvimento como sujeito Surdo.

É indispensável que os currículos de formação de professores tenham temas como cultura, identidade e diferença nas metodologias e práticas pedagógicas. Pansini e Nenevé (2008) afirmam que

[...] em conformidade com essas discussões, a educação multicultural propõe uma ruptura aos modelos pré-estabelecidos e práticas ocultas que, no interior do currículo escolar, produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matrizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento de sua condição (Pansini; Nenevé, 2008, p. 32).

No entanto, para a ampliação da discussão, neste estudo sobre a formação de professores, é relevante frisarmos a preparação desse profissional para o trabalho com os estudantes Surdos. O contexto escolar do Surdo, hoje, depois do processo de democratização da escola, galgou bons avanços nas percepções e ações que devem adotar, pois já existem muitos Surdos inseridos no ambiente escolar, embora ainda enfrentam muitas dificuldades para receber um ensino de qualidade como os demais que, por vezes, começam pela falta de qualificação dos professores para o ensino e adequação de práticas pedagógicas voltadas para estes, o que acarreta, muitas vezes, o baixo desempenho que, conseqüentemente, gera a desistência de muitos estudantes Surdos, como salientam os seguintes autores:

[...] é enorme a evasão escolar desse alunado, em razão do desafio de terem de aprender conteúdos de diferentes disciplinas numa língua, no caso, o Português, que eles, em sua maioria, não dominam (Lebedeff, 2006, p. 140).

[...] a falta de uma política específica de formação inicial e continuada para esta formação acabou por transformá-la em uma especialização, realizada em cursos construídos a partir de conteúdos voltados à formação geral que, no melhor dos casos, garantiu uma formação benéfica apenas para o docente generalista, mas não para o especialista. Esta formação, muitas vezes, acabou por restringir-se ao ensino da Libras, com carga horária ínfima, como se fosse possível aprender uma língua e utilizá-la em toda sua dimensão discursiva, em cursos de curta-duração (Silva, 2009, p. 30).

[...] frente à condição bilíngüe dos Surdos, logo, de sua educação, o professor deve ter uma formação que, em muitos aspectos, se assemelha à do professor de ensino de Soares, 2013 línguas estrangeiras. Para a autora, a formação deve propiciar o conhecimento e a vivência da e na Libras, embora reconheça que apenas esse aspecto não é suficiente para as práticas escolares (Soares, 2013, p. 60).

Considerando os entraves apresentados pelos autores acima acerca da carência de discussão de formação de professores voltada à Educação de Surdos, estes serão retomados

nesta pesquisa no momento em que discorreremos a apresentação de documentos legais existentes acerca da formação de professores sob o viés da Educação Bilíngue. Isso oportuniza bases a este estudo, correlacionando com os argumentos legais existentes, que dão forças para efetivar as propostas e mudanças nas práticas docentes com novas ações e definições, em direção à consolidação da proposta de política de formação de professores na modalidade de ensino atual: Educação Bilíngue de Surdos.

3.3.2 Formação de professores sob a ótica da Educação Bilíngue

Numa retrospectiva histórica, a Educação dos Surdos, tanto na estrutura, organização, metodologia e práticas pedagógicas, sempre foi baseada numa ótica da Educação Especial, conforme retrata Goldfeld (2002) em suas pesquisas. Ela afirma que, no século XVI, eram utilizadas diversas metodologias para a Educação de Surdos: em alguns locais, a ênfase na língua oral; em outros, a língua de sinais e uso de códigos visuais para a comunicação.

Ainda persiste a sua prática - o uso oral por logofonocêntricas³⁰, que não é compatível com a proposta da modalidade de ensino de Educação Bilíngue de Surdos.

Com a Lei nº. 14.191/2021, estabeleceu-se a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, determinando que a Educação de Surdos deve ser garantida com estrutura e práticas pedagógicas específicas para o ensino, conforme proposto pelo movimento Surdo junto com a Feneis, que exige o respeito e a valorização da sua língua, no caso, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, assim como, também, a promoção da identidade e cultura surdas, fomentando o ensino de qualidade com os *profissionais bilíngues qualificados que instigam a competência linguística e cognitiva que o Surdo tem, de forma plena*. Em síntese, a Educação Bilíngue de Surdos é erguida como uns dos princípios norteadores na proposta que ora se apresenta e tem como consequência a inclusão escolar, garantindo o ensino de qualidade, acesso ao conhecimento, permanência dos Surdos e, posteriormente, o seu direito de cidadania assegurado na sociedade.

Conforme afirma Tsukamoto (2014), a Educação Bilíngue, o bilinguismo, vai além do uso de duas línguas, pois provoca uma mudança no sistema educacional dos Surdos. Para que essas mudanças ocorram, é importante um olhar crítico de todos os profissionais que estão nessa

³⁰A interpretação, a passagem do som para o olhar e do olhar para o som, exigem a leitura visual e a escritura do movimento como partes de um projeto de desconstrução logofonocêntrica que dilata o conceito de escritura (Masutti, 2007).

dimensão de formação, que envolve um diálogo e permite à escola rever e reconstruir seus caminhos.

Retomando o período que apresentou os primeiros indícios de trechos acerca da formação de professores sob o viés da Educação Bilíngue em documento, que interliga-se com a proposta da Educação bilíngue de Surdos, verifica-se que só no ano de 1999 foi reivindicada pelos movimentos surdos a formação de professores para atuarem na Educação de Surdos em perspectiva bilíngue, durante o evento promovido no Pré-congresso Latino Americano de Educação Bilíngue de Surdos, de 1999, em que foram reunidos os pesquisadores e lideranças Surdas para elaboração do documento intitulado “*A educação que nós, Surdos, queremos e temos direito*”³¹.

Nesse documento, é reivindicado o direito de opção pela educação que melhor atende aos Surdos brasileiros, uma educação que tenha a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua, implicando a efetivação do direito linguístico. Essa concepção educacional é compreendida como uma perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos que envolve conectar duas grandes áreas do conhecimento: Educação e Linguística.

Nesse contexto educacional bilíngue, a utilização da primeira língua (L1), língua de sinais, precisa ser oferecida aos estudantes Surdos em situações diversas do cotidiano escolar pelos professores, como: jogos, brincadeiras, narrativas de histórias, mediante a interação com outros alunos Surdos adultos competentes em língua de sinais. E sendo também parte da proposta de Educação Bilíngue que todo o corpo docente, os funcionários Surdos e ouvintes, os pais aprendam e utilizem a língua de sinais, conforme enfatiza Vilhalva (2004), ao dizer que é de suma importância que a criança Surda tenha a oportunidade de interagir com o instrutor ou educador em língua de sinais.

Além disso, os estudos de Stokoe (1960) já afirmavam que a língua de sinais apresenta propriedades e características que uma língua oral possui, aos poucos, o método do bilinguismo vai sendo aceito. Sendo assim, usadas as duas línguas, uma a língua visual e a segunda a oficial do país.

Mas ainda não é tão aceitável pela sociedade que a melhor forma de ensinar o Surdo é por meio da proposta bilíngue, desta forma o Ministério da Educação junto com a Secretaria de educação Especial propaga uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da

³¹Para o estudo mais aprofundado, acessar pelo link:

https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos

Educação Inclusiva (2008) visa constituir políticas públicas de uma educação de qualidade para todos os alunos. Onde as escolas precisam estar preparadas para receber todos os alunos e que tenham uma educação de qualidade, com profissionais de educação qualificados para atender as necessidades dos discentes.

Dessa forma, a proposta de formação de professores bilíngues necessita de transformação dos estereótipos e caricaturas sociais sobre os sujeitos Surdos e as suas especificidades, mudanças quanto às relações de poder e de saber entre Surdos e ouvintes. Implica o reconhecimento do direito do estudante Surdo à língua de sinais, para participação em debates linguísticos, identitários e culturais do seu contexto.

Percebe-se que a falta de cursos de formação específicos para os professores de Surdos os impede de planejar atividades, conteúdos que ajudem ao Surdo a se desenvolver na leitura e escrita por meio do bilinguismo, como: produções textuais e sinalizadas, contextualizadas, com temas atuais de interesse tanto escolar quanto social.

A Lei nº 10.172/2001 sugere, ainda: implantar, para a Educação de Surdos, o ensino de Libras para os estudantes e, sempre que possível, para seus familiares e para o pessoal da unidade escolar, mediante um programa de formação de instrutores; incluir, nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais; tratar sobre a garantia de um ensino de qualidade. O imperativo desse momento é a formação dos professores para trabalharem conforme a lógica inclusiva proposta (Miranda, 2007).

Diante desses impasses, em 24 de abril de 2002, foi sancionada a Lei da Libras, oficializando a luta da comunidade surda por seus direitos linguísticos respeitados, inclusive, em todo o ambiente de ensino: Lei 10.436/2002. Porém, a luta não parou aí, dando início a outro período de lutas e conquistas, que é a implementação efetiva do acesso e uso da Libras pleno aos estudantes Surdos, impulsionando maior discussão e debates acerca da Educação Bilíngue de Surdos, assim como também nas fontes de pesquisas pelo seu respaldo legal. Cinco anos depois dessa conquista, saiu o Decreto 5626/2005, regulamentando a Lei 10.436/2002 e o art. 18 da Lei 10.098/2000, em que se definem: a inclusão da Libras como disciplina curricular; a formação do professor de Libras e do Instrutor de Libras; o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa, o bilinguismo, enquanto forma de acesso das pessoas Surdas à educação, como se lê no artigo 3º:

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.

§ 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. 4).

Com esse documento, nos currículos de todos os cursos de formação de professores de todas as instituições de Ensino Superior, foi determinada a implementação da disciplina de Libras. Desse modo, o Ensino Superior possui a responsabilidade pela formação inicial para que a Libras esteja, efetivamente, presente na escolarização das pessoas Surdas. Destaca-se também, sobre a formação do professor de Libras:

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.

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.

A formação de docentes para esta finalidade deve ser realizada em nível superior, em cursos de graduação de Licenciatura Plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Português como segunda língua, sendo que as pessoas Surdas têm prioridade nos cursos de formação previstos (Brasil, 2005, p. 4).

Para além, os fatores da formação que são direcionados aos professores, conforme determina o decreto 5626/2005, como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no Ensino Superior, são insatisfatórios em sua implementação, pois podemos observar que o texto do Decreto exige a inserção da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, mas não é especificada a carga horária que deve ser determinada para esse componente curricular, tampouco o conteúdo a ser ensinado. Dessa maneira, as instituições têm autonomia para tomarem 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 simplificada, se assemelhando aos cursos de Libras e de aperfeiçoamento que nada agregam à formação de um professor bilíngue.

Contudo, apesar de alguns avanços nas políticas públicas com o decreto no 5.626/2005 acerca da formação de professores de Surdos, anos depois, diversos autores (Lima, 2018;

Martins, 2008; Silva *et al.*, 2006, Vieira-Machado, 2012) discutem a falta de profissionais com qualificação no conhecimento da Libras e os conhecimentos sobre Estudos Culturais /Estudos Surdos para o trabalho com o estudante Surdo, pois muitos deles são limitados ao conhecimento básico de Libras, não na sua pedagogia com metodologia e prática bilíngue como um todo. O professor dos estudantes Surdos e aqueles que realizaram a capacitação e/ou formação em Libras e Estudos Culturais/Estudos Surdos, sejam na formação inicial ou continuada, tornam-se os responsáveis por esse discente no que tange ao seu desenvolvimento e, nesse sentido, permanece isolado no processo de escolarização. Então, questiona-se: será que o estudante Surdo está realmente incluído no sistema educacional? De que forma as práticas pedagógicas estão sendo disponibilizadas para esse discente?

Os cursos de formação inicial propostos pelo decreto ainda são oferecidos em pequena quantidade e são recentes. Assim, a grande maioria dos profissionais que estão na escola comum e no ensino especial possui graduação em Pedagogia ou outra licenciatura que não tinha em sua grade a oferta da disciplina de Libras, sendo que eram oferecidas disciplinas voltadas para a Educação Especial. Diversos autores (Bueno, 2002; Martins, 2008; Silva, 2009) constataram essa realidade em pesquisas nos cursos de licenciatura.

Ainda à luz do decreto 5.626/05, que regulamenta a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o Art. 14º aborda a formação do professor para o ensino de estudantes Surdos e de Libras, bem como expõe que a educação deve dispor de equipamentos, acesso às novas tecnologias, trabalho na perspectiva bilíngue, materiais didáticos alternativos e humanos para um ensino de qualidade.

Nesse espaço temporal, em 2001 e em 2014, respectivamente, ocorre a aprovação da Lei nº 10.172/2001 e da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece que Estados, Distrito Federal e Municípios façam seus planos decenais, implantando objetivos e metas da educação.

A Lei nº 13.005/2014 vai além, ao determinar a garantia da Educação Bilíngue aos estudantes Surdos na meta 4.7:

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 (as) 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; (Brasil, 2014, p. 5).

Porém, na prática, a implementação da Educação Bilíngue de Surdos na educação de estudantes Surdos ainda não é uma realidade uma vez que ainda é pautada na ótica da Educação

Especial, que assegura somente o AEE e a presença de intérprete de Libras para ser o interlocutor da comunicação entre Surdos e ouvintes. Desse modo, a escola ainda se mantém sem estrutura pedagógica e qualificação de profissionais, apesar da determinação da lei explicitada anteriormente.

No entanto, recentemente, em 2020, os novos desafios trazidos pela “era” da inclusão escolar, sob a ótica da Educação Bilíngue de Surdos, promovidos pelos movimentos surdos na criação dessa educação como modalidade de ensino, evidenciaram a necessidade de repensar a formação dos professores que atuam com esses estudantes, explicitada na Lei n.º 14.191/2021, bem como, o cumprimento do que diz a legislação sobre a formação específica na área de Educação Bilíngue, conforme foi consolidado nos direitos da LDB n.º 9394/1996:

Art. 60-A. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, **materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.**

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo, serão ouvidas as entidades representativas das pessoas Surdas.

[...]

Art. 79-C. A União apoiará, técnica e financeiramente, os sistemas de ensino no provimento da Educação Bilíngue e intercultural às comunidades Surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

II - **manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à Educação Bilíngue escolar dos Surdos**, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; (Brasil, 1996, p. 20-25, grifo próprio).

Percebe-se que, nessa nova versão da LDB, houve um passo importante para a Educação dos Surdos numa perspectiva da política de Educação Bilíngue, principalmente, nas suas ações pedagógicas e de formação de professores, assim como, o uso de materiais e conteúdos a serem adequados para acomodar as especificidades de cada um dos estudantes público da Educação Especial, inclusive, os estudantes Surdos, complementando-se com a oferta de formação aos profissionais por meio de cursos de capacitação específica.

Entretanto, somente sua efetivação, na prática, mostrará as modificações na sociedade. Na realidade, a prática não é condizente com o que determina a LDB atual. Primeiro, pelo fato de a legislação ainda ser recente e não ter ganhado força nas redes públicas de ensino. Outro ponto é que, muitas vezes, as ações pedagógicas e de formação são distorcidas. As escolas, ao considerarem que o estudante Surdo possa ser integrado/ incluído na escola comum a partir da

possibilidade de contar com um profissional intérprete de Libras, sem acesso pelo menos a um conteúdo e ensino bilíngue, estabelecem, no mínimo, uma cômoda justificativa ingênua de estar incluindo-o, para, posteriormente, excluí-lo.

Nesse sentido, de acordo com Skliar (2000, p. 17), essas “[...] políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, como um efeito contrário, maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”.

Partindo dessa percepção, no âmbito desse processo, o Governo Federal, por intermédio da Dipebs/MEC, apresentou três grandes encaminhamentos de política educacional da Educação Bilíngue, todos propostos entre o ano de 2019 a 2022, apresentados por meio de conferência, os planos de ação realizados pela diretoria e cujos compromissos associam a conjugação de esforços do poder público e da sociedade civil para a melhoria da educação: Referência Curricular de Ensino de Português como segunda língua de Surdos; Seminário de Educação Bilíngue - Formação de professores multiplicadores e abrindo novos caminhos de ensino/aprendizagem; Plano Nacional de Educação Bilíngue; PAR (criação de escolas bilíngues); PNLD (publicação de edital de material didático em Libras); Diretrizes Nacionais de Educação Bilíngue (criação de GT com a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Nacionais da Educação Bilíngue de Surdos); Formação de professores da Educação Bilíngue (proposta em andamento), cujo foco era poder impulsionar as mudanças da política de Educação de Surdos, mais especificamente, a formação de professores de Surdos.

Esse contexto de propostas de formação é ressaltado por Ball (2014) como representativo do trabalho de governança, ou seja, um processo de resolução de problemas “compartilhado”, em que os governos estão, cada vez mais, flexibilizando e ajustando a complexidade das condições existentes.

Apesar de que, mesmo tendo havido os esforços entre os envolvidos acerca da Educação Bilíngue de Surdos, que subsidiam a discussão e elaboração de documento para a formação de professores, o debate sobre a formação e profissionalização docente avança em passos lentos no âmbito federal.

Cabe ressaltar que, em janeiro de 2019, foi fundada a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, vinculada à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, órgão responsável pela Educação de Surdos a partir da perspectiva bilíngue, que foi reformulada no novo governo em 2023, com o decreto 11.378/2023.

- I - fomentar a criação de escolas bilíngues de Surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da Educação Básica;
- II - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de Surdos, Surdocegos e deficientes auditivos;
- III - promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Bilíngue de Surdos;
- IV - planejar e executar ações de apoio aos centros de Atendimento Educacional Especializado aos estudantes Surdos, Surdocegos e deficientes auditivos para formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;
- V - promover a transversalidade na Educação Bilíngue, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes Surdos, Surdocegos e deficientes auditivos;
- VI - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde;
- VII - fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências na área de Educação Bilíngue dos estudantes Surdos, Surdocegos e deficientes auditivos (Brasil, 2023, art. 36-B).

No entanto, em virtude de ser um movimento recente, não cabe a inclusão das práticas previstas para esse órgão em nossa análise, compreendendo-se que nenhum documento foi publicado e que nenhuma ação foi instituída até o momento da escrita deste texto.

Contudo, embora a luta pela Educação que promova a inclusão escolar dos estudantes Surdos com a Educação Bilíngue já seja antiga, os estudos e expansão de conhecimento sobre o assunto estão ingressando aos poucos na sociedade e, com isso, os professores, muitas vezes, não têm acesso a estudos direcionados ao ensino do sujeito Surdo. Para que esses conhecimentos sejam implantados, precisamos da execução do decreto supracitado e dos outros documentos que asseguram o direito dos Surdos, que amparam os professores na garantia da promoção dos cursos de formação de professores para que saibam lidar com o ensino do Surdo na escola.

Diante do exposto, podemos perceber que a formação inicial e/ou continuada, como toda a formação aos professores em relação à Educação dos Surdos, ainda se encontra em carência, mesmo que haja emergência da garantia da escolarização das pessoas Surdas e apesar de a Inclusão Escolar dos estudantes Surdos ser um fator a ser considerado.

4 METODOLOGIA

Vivemos no mundo em constante atividade: observamos, sentimos e agimos, mas, principalmente, pensamos. Todos os nossos atos são acompanhados de pensamento, de reflexões sobre o observado, o sentido e o vivido. Então, necessitamos, além de viver no mundo, pensá-lo, compreendê-lo, isto é, conhecê-lo. Essa ação diferenciada de pensar o mundo e suas coisas é o movimento humano de dar significado a tudo, de compreender, da forma mais aprofundada possível, nossas relações com o mundo e com as coisas. [...] temos como pressupostos básicos que o conhecimento só nasce da prática com o mundo, enfrentando os seus desafios e resistências e que o conhecimento só tem seu sentido pleno na relação com a realidade (Luckesi, 1985, p. 49).

Esta seção apresenta o percurso de pesquisa trilhado no decorrer deste estudo. Optou-se por um capítulo à parte, considerando a necessidade de explicitar alguns aspectos que são fundamentais para o entendimento do estudo desenvolvido de análise documental por meio de legislações, portarias, diretrizes dentre outros. Como a temática exige um maior entendimento do aspecto metodológico, foi proposta uma seção para tal apresentação de pesquisa. O desdobramento deste texto apresenta as discussões de estudos teóricos, como também os procedimentos metodológicos adotados no desenrolar desta tese, contextualizando-se os seus aspectos, tipos de metodologia, objetos de estudo, sujeitos da pesquisa, os instrumentos da coleta de dados, análises e afins.

4.1 Breves considerações teórico-metodológicas em políticas públicas de formação

Desse modo, baseando-se no pressuposto de que o debate acerca dessas questões é tão essencial e que, no Brasil, até o presente, são ainda raros os trabalhos que se propõem a discutir abordagens metodológicas para a pesquisa de análise de dados por meio de legislação, portarias, resoluções e outros no que tange às políticas públicas de formação de professores, é que se procurou realizar esta subseção. Ressalta-se que a análise de metodologias deve ser entendida como sendo “parte do debate sobre políticas ‘oficiais’ e não como algo que lhe é exterior, algo meramente técnico” (Ozga, 2000, p. 20) e que a maneira como um pesquisador encara a política pública no âmbito da educação influencia o tipo de investigação que se propõe a realizar.

Whitty e Edwards (1994) sugerem que é necessário que se dê uma definição de política pública no âmbito da educação brasileira, assumindo, de algum modo, o pensamento de Jennings (1977), ao resenhar que o político é produto de uma decisão. Para isto, os autores sugerem:

[...] ero para reducir la política educacional a la suma de innumerables decisiones individuales, incluso las decisiones consideradas como parte predeterminada o restringido considerablemente, es ignorar lo que em algunas tradiciones analíticas se llamaría las relaciones de poder entre las diferentes partes del sistema y en otros como la toma de fabricantes se posicionan por diferentes discursos (Whitty; Edwards, 1994, p. 15).³²

Nesse caso, tentou-se não reduzir, neste texto da discussão de resultados, a caracterização teórica do objeto de estudo da política pública de formação de professores sob o viés dos estudos culturais. Buscou-se realizar uma análise interligando as questões relacionadas à política de formação docente com a política linguística e política educacional, a fim de assumir e dar visibilidade, com essa aproximação conceitual, a aspectos relacionados a atribuições e/ou forças que se ocupam do estudo das decisões políticas no âmbito educativo, considerando que existem decisões políticas nos diversos níveis do sistema educativo e que as decisões políticas se referem ao uso do poder conjunto ou individual.³³

Observa-se que a dificuldade do pesquisador em políticas linguísticas e educacionais, quando este é sujeito desse processo, e a corrente metodológica definida requer o seu não envolvimento com o objeto de sua pesquisa, é o fato de não poder nomear o que lhe está acontecendo como perspectiva ou posicionamento epistemológico. Tal procedimento faz com que o pesquisador tente construir sua pesquisa a partir da pseudo-neutralidade; o resultado decorrente dessa abordagem é que se produz análise de dados norteados com legislação, portarias, resoluções e outros, como objeto de estudo da política pública de formação de professores configurando-se como objeto fossilizado.

Diferente do posicionamento acima, ressalta-se o fato de a observação do objeto não poder se separar da observação do dispositivo que o observa, conforme sustenta Espina Prieto (2007). Isso supõe um objeto de estudo e um sujeito que o conhece de dentro. Ou seja, de acordo com essa perspectiva, o objeto não é entendido como um ente neutro, recortado do seu contexto, no qual o pesquisador não está envolvido, mas se assume a implicância mútua como ponto de partida, “como ‘compromisso e distanciamento’ com o objeto de estudo; portanto, o compromisso da análise documental que será adotado nesta pesquisa deve ser entendido no sentido da sensibilidade social do investigador para compreender a realidade” (Elias, 1994, p.

³²Tradução: “Mais para reduzir a política educacional e a soma de inumeráveis decisões individuais, inclusive as decisões consideradas como parte predeterminada o restringido considerável, é ignorar lo que em Algumas tradições analíticas se lembrem das relações de poder entre as diferentes partes do sistema e em outros como a tomada de fabricantes se posicionam por diferentes discursos”.

³³Mediante ao estudo desta pesquisa, é necessário diferenciar os ângulos deste complexo e rizomático objeto de estudo, por exemplo, políticas curriculares, políticas docentes, políticas de financiamento etc., que podem ser observadas por meio do exercício de poder do governo, de atores sindicais, docentes, técnico etc., nos níveis micro e macro do sistema educativo ou na inter-relação entre eles.

216). Nesse sentido, o pesquisador se envolve com o objeto, considerando que, em pesquisa em educação, o objeto é outro, um sujeito, enquanto, simultaneamente, essa afetação não deve impedir-lhe de ter um olhar analítico sobre a situação que está abordando.

Todavia, esses e outros objetos de estudos que embasam os debates sobre a formação de professores na Educação de Surdos, nesta seção, nos instigam a pensar que devemos ter um olhar além da política educacional, pois entende-se que a temática precisa ser vista juntamente com a política linguística. O Estado, por sua vez, promove argumentos que nos instigam à promoção de um estudo reflexivo que fundamente a discussão sobre a necessidade e a importância da implementação dessa política linguística na formação de professores na/para Educação de Surdos. Tal formação pensada e organizada em uma perspectiva bilíngue que incita os estudos culturais, intercultural e a Epistemologia Surda nas ações pedagógicas no processo de escolarização dos estudantes Surdos.

Destacamos que buscar compreender os impasses e entraves presentes na política de formação de professores na Educação de Surdos nos remete a entender sua ligação com a Política Linguística. Isto pois a política linguística incorpora os estudos culturais sob o viés da Epistemologia surda, pois é parte de seu arcabouço a constante preocupação e um planejamento entre a relação de poder e as línguas/identidades/culturas ou, mais propriamente, entre as decisões políticas sobre línguas e seus usos na Educação de Surdos, tendo por enfoque a formação de professores envolvidos, sejam eles ingressantes ou profissionais com maior tempo de exercício profissional.

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 (Calvet, 2007, p. 145).

A análise de dados acerca da política pública de formação de professores intercalada com a política linguística e política educacional, como dissemos, envolve a capacidade de compreender e articular as políticas linguísticas e educacionais enquanto a própria lógica socioeducacional, em suas múltiplas dimensões. Nesse processo, precisamos considerar que os diversos enfoques epistêmicos geram, em si, um objeto em permanente construção (Lima, 2018). Isto é, os ângulos de análise da realidade sociolinguístico-educacional permitem ao campo teórico da política linguística e educacional a construção de conhecimentos, a partir de diversos eixos que irão confluir em seu objeto, tais como o Estado, o discurso político, os debates políticos, a governabilidade educacional, o direito à educação, estudos culturais, valorização da língua/identidade/cultura surda, dentre outros.

Desse modo, a pesquisa de análise documental com fundo de pano de movimentos sociais acaba sendo fundamental na análise de dados, devido ao fato de ter a capacidade de promover ao pesquisador o conhecimento aprofundado da realidade. No entanto, é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo como meio de produção científica.

Dessa forma, é possível fortalecer as análises de dados a partir dos resultados desta pesquisa, que teve o objetivo de analisar as propostas no que tange à política pública de formação de professores da Educação de Surdos, sob o viés dos estudos culturais e suas repercussões, bem como as práticas pedagógicas se estabelecem nas redes de ensino que recebem os estudantes Surdos.

4.2 Percurso da pesquisa: caminho metodológico

Ao proceder a uma pesquisa científica, esta deve ser tratada como

um processo dinâmico de articulação entre as informações que estejam coincidentemente integradas a cada veracidade e os processos das produções de conhecimentos a serem gerados – em conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos, considerando que, tanto o investigador como os dos investigados, são associados como sujeitos e objeto para um estudo de conhecimento da realidade – agrupada como o ponto de partida (Sanchez, 2007, p. 27).

Portanto, nesse contexto, é essencial se situar bem sobre a temática pretendida, pois é partindo desta que se encontra a veracidade que deverá ser analisada e, posteriormente, discutida. Quando não se tem informações necessárias para responder à pergunta e/ou quando se há desordem na articulação dessas respostas para se resolver o problema, há que se retomar o trabalho metodológico para responder à questão problematizadora e, para tanto, é necessário que se tenha conhecimento.

Entende-se que, ao se aprofundar em um estudo, tendo em vista buscar respostas para um problema, subsidiar conhecimentos para levantamento de hipóteses e, enfim, chegar às conclusões que, muitas vezes, podem ser apenas o início de um longo trabalho a ser realizado por outros pesquisadores da área equivalente, isso tudo pode, conseqüentemente, gerar ou não as motivações que proporcionam o discernimento por trás de um trabalho proposto como científico.

Portanto, durante o desenvolvimento desta pesquisa, a fim de aprofundar melhor o seu estudo com as reflexões teóricas, as observações e as análises, optou-se pela análise documental acerca do objeto, estudo de legislações, portarias, diretrizes e afins, com o intuito de que

podéssemos correlacionar com a abordagem qualitativa que muito contribuirá para o pensar científico da temática a qual se encontra em carência com uma possibilidade de que, posteriormente, a análise instigasse a uma nova visão. No entanto, de acordo com Denzin e Lincoln (2006), a abordagem qualitativa é ampla, conforme se observa no trecho abaixo:

[...] existem literaturas independentes e detalhadas sobre o grande número de métodos e de abordagens classificados como pesquisa qualitativa, tais como o estudo de caso, a política e a ética, a investigação participativa, a entrevista, a observação participante, os métodos visuais e a análise interpretativa (Denzin; Lincoln, 2006, p. 16).

Esta pesquisa se baseou em uma abordagem qualitativa, de natureza básica e, quanto aos objetivos, se configurou descritiva. Foi realizada por meio da análise documental de legislação, documentos, portarias e outros no que se refere à formação de professores, correlacionando-os com a Educação de Surdos, com enfoque da perspectiva bilíngue, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

4.3 Instrumento e coleta de dados

Esta pesquisa teve o recorte definido de abordagem qualitativa, com foco na análise documental que, segundo Gil (2002), 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 a 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.

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).

No âmbito da abordagem qualitativa, diversos métodos são utilizados de forma a se aproximar da realidade social, situação semelhante à desta pesquisa, cujo enfoque foi compreender as políticas públicas de formação de professores brasileiros na Educação de Surdos em documentos tais como as leis, decretos e portarias, em que utiliza-se a pesquisa documental, cujos procedimentos são entendidos como aqueles em que os instrumentos utilizados buscam compreender os dados por meio de fatos, de forma indireta, por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem.

Considerando a abordagem qualitativa, entende-se que, nessa pesquisa, a função do pesquisador é a de buscar compreender as características, estruturas e/ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração como dados do estudo. A compreensão inadequada dos objetivos da pesquisa e do papel do pesquisador poderá influenciar e dirigir as respostas daqueles que serão entrevistados, cujos comportamentos observados poderão não ser os usuais, distorcendo os dados obtidos. Por isso, nesse processo de pesquisa, a preocupação do pesquisador deve ser direcionada com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca.

Seguindo os conceitos de Gil (2002), fez-se esse reforço de realizar esta pesquisa qualitativa, demarcadamente do tipo descritiva, com base no objetivo dela buscar estabelecer relações do entendimento entre as variáveis do fenômeno em estudo. O conceito de variável, tanto para Gil (2002) quanto para Triviños (1987), está relacionado a tudo que pode variar, assumindo novos valores, mudar, conforme as influências mediante as circunstâncias existentes. Porém, “a definição da mesma ainda se restringe à possibilidade de a variável ser ‘medida’ na pesquisa quantitativa e à possibilidade da variável ser ‘descrita’ na pesquisa qualitativa” (Trivinos, 1987, p. 107).

Nesse caso, esta pesquisa destinou-se à análise dos aspectos de âmbito legal relacionados à proposta da política de formação de professores, tendo como *locus* a Educação de Surdos implementada pelas Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica, sob a ótica da Educação bilíngue, as ações da gestão pública na garantia da qualidade e

qualificação adequada dos professores que atuam em sala de aula da Educação Básica que assegurem os direitos dos estudantes Surdos em um ensino de qualidade em uma perspectiva bilíngue na escola, o desenvolvimento da sua prática pedagógica, da sua metodologia e elaboração de conteúdos e materiais bilíngues contendo a valorização da língua, identidade e cultura surdas contempladas com estudos culturais.

Considerando que a abordagem qualitativa intercalada com a análise documental, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma “proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques ampliando percepções e sentidos” (Godoy, 1995, p. 21). Para esses autores, o primeiro aspecto a ser considerado na pesquisa, após a delimitação do tema e a problematização, é a questão dos objetivos que será a base inicial para o seu estudo investigativo, seguidos pela formulação da pergunta que oferecerá um respaldo de estudo reflexivo e abordagem da justificativa que necessita apresentar a relevância social da pesquisa, seu valor teórico e utilidade metodológica.

Por fim, o que instigou a realização desta pesquisa foram as reflexões decorrentes de uma discussão específica que ocorreu, em certo momento, acerca do fato de a Educação Bilíngue de Surdos visar especificidades pedagógicas que poderiam ser alcançadas por meio de programas, curso, palestras e pesquisas. Segundo a LDB nº 9394/1996, artigo 60-B do disposto no art. 59 desta Lei que foi sancionado com a Lei 14.191/2021, os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, em outras palavras, público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos, materiais didáticos e *professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior*, visando à sua diversidade, segundo a qual, todos eles, devem ter garantidas as condições para se desenvolver em sua especificidade linguística, no caso, a Libras, sem deixar de valorizar a cultura e identidade dos estudantes Surdos. Para tanto, é preciso fomentar os estudos culturais na formação de professores, conforme determina a LDB.

Porém, a implantação da LDB vigente do artigo 60-B, no art. 78-A, determina que os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes Surdos que assegure aos Surdos a prática da recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades, a valorização de sua língua e cultura, também garantir aos Surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Esses pontos têm nos instigado a pensar na falta de proposta de formação de professores com temáticas e conteúdos propostos e aplicados que influenciem o planejamento pedagógico adequado aos professores para atuarem nos processos de escolarização com os estudantes Surdos. Além disso, há também a carência de professores bilíngues com formação e especialização adequadas que primam pelos estudos culturais. Quando se encontram essas formações, os conteúdos são mais expandidos em Educação Especial, em AEE, em Educação Inclusiva, e uns que aparecem sobre a Educação de Surdos são restritos, com conhecimento teórico e prática da Libras. Estes poucos que tem não abordam ou debatem os conteúdos específicos de Epistemologia surda, estudos culturais, intercultural e prática pedagógica de ensino bilíngue que envolvem a realidade a ser desenvolvida juntos com os estudantes, sendo que isso se constitui como grande adversidade para a implantação de políticas desse tipo, seja pela dificuldade de obter a formação voltada à área de Educação Bilíngue, seja pela falta de orientação e informação, entre outros percalços.

Além da LDB, o decreto nº 5.626/2005 também prevê que as instituições de Ensino Superior e as secretarias de Educação Básica devem garantir e assegurar a formação de professores para atuarem na rede de ensino com os estudantes Surdos.

Diante desse quadro, torna-se importante as instituições federais de Ensino Superior, em conjunto com as secretarias de educação e as escolas, serem instrumentalizadas a fim de garantir o desenvolvimento dos estudantes Surdos, assegurando-lhes a capacitação de professores que fomentem um conhecimento e estudo teórico e prática interligada com Epistemologia Surda, estudos culturais, intercultural, tanto na parte da subjetividade do estudante Surdo, quanto na parte pedagógica, tendo sempre por objetivo oportunizar a sua prática docente na sala de aula em uma perspectiva de ensino bilíngue. Além desse decreto, foi prevista, também, a oferta pela Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão), com o fomento de recursos do FNDE em parceria com a Dipebs (Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos), de curso de aperfeiçoamento e curso de especialização no que tange à Educação Bilíngue de Surdos para professores que atuam em rede pública de ensino, mais especificamente, aos que atuam com os estudantes Surdos.

A discussão acerca da política de formação de professores na Educação de Surdos e a sua prática pedagógica é tema constante de políticas linguísticas e políticas educacionais, podendo evidenciar que tal situação é vista, frequentemente, nas propostas, como também nas ações governamentais e nos discursos políticos. Porém, na prática, as questões da formação desses estudantes deixam a desejar, pois a sua oferta nas secretarias de educação se encontra mínima. Isso acaba sendo o principal teor da discussão dos envolvidos que têm a preocupação

de garantir a qualidade de formação de professores de Surdos para, posteriormente, assegurar os direitos dos estudantes Surdos, tanto no seu acesso ao conhecimento e informação, como também no seu aprimoramento com o ensino e a aprendizagem.

Ressalta-se que, no campo da Educação dos Surdos na rede comum de ensino, apesar de suas discussões terem um campo mais definido e agrupado, com posições, definições e propostas claras, ainda são superficiais na prática pedagógica para um estudo mais profundo que efetivo, de fato, a formação de professores em uma perspectiva de Educação Bilíngue de Surdos.

É relevante destacar que as discussões e reflexões acerca da política de formação de professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos estão em estágio inicial. Essa constatação foi obtida por meio de uma pesquisa realizada em bancos de dados acadêmicos e bibliotecas online, como o Google Acadêmico, no período de 2005 a 2022. Utilizamos descritores como "Formação de Professores no Ensino Bilíngue" e "Política Pública na Educação Bilíngue de Surdos" para mapear trabalhos relacionados ao tema de pesquisa, assegurando a inclusão apenas de estudos pertinentes ao escopo da pesquisa.

É importante ressaltar que o levantamento revelou um número limitado de trabalhos, visto que a maioria das pesquisas aborda a formação de professores que atuam com estudantes Surdos na Educação Inclusiva, havendo poucos estudos específicos sobre a Educação Bilíngue de Surdos. No processo de seleção, optamos por quatro pesquisas que se relacionam diretamente com a política pública voltada para a formação de professores na Educação Bilíngue, destacando-se:

- a) (2010) Rosana Cipriano Jacinto da Silva: *A formação do professor de alunos Surdos: concepções, dificuldades e perspectivas* – Dissertação. Investigou as concepções e desafios dos professores na formação de estudantes Surdos, usando questionários. Os resultados mostraram a falta de formação adequada, recursos limitados e concepções médicas sobre surdez. No entanto, a valorização da língua de sinais e conteúdos específicos na formação docente oferecem perspectivas positivas;
- b) (2012) Lucienne Matos Da Costa Vieira Machado: *(Per)cursos na formação de professores de Surdos capixabas: constituição da Educação Bilíngue no estado do Espírito Santo* – Tese. Investiga a construção do conceito de Educação Bilíngue e o processo de tornar-se professor de Surdos, integrando saberes práticos e acadêmicos. A pesquisa utiliza narrativas de professores, analisa currículos de cursos de formação, explora a história dos movimentos Surdos e enfoca formações na perspectiva da

Educação Bilíngue. O estudo busca princípios para formar professores que permitam aos Surdos serem protagonistas da Educação Bilíngue e terem acesso a um ensino de qualidade, em sua língua;

- c) (2018) Marisa Dias Lima: *Política educacional e política linguística na Educação dos e para os Surdos*- Tese. O estudo engloba a identificação e análise de elementos da política linguística voltada para Surdos, investiga a abordagem da escolarização de pessoas Surdas em relação aos direitos linguísticos e analisa documentos orientadores nacionais (CNE, LDB, PNE). Além disso, busca compreender o papel das instituições de Ensino Superior e instituições voltadas para Surdos na construção de políticas educacionais e linguísticas;
- d) (2022) Queila Pahim Kodama: *Formação inicial de professores para a Educação de Surdos na perspectiva bilíngue* – Tese. Nesse estudo, a autora analisa a formação inicial de professores para a Educação Bilíngue de Surdos, considerando a dicotomia entre o Decreto nº 5626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008. Destaca a importância do debate contínuo sobre a formação de professores, considerando o grande número de pessoas Surdas no Brasil que dependem das políticas públicas para garantir seus direitos educacionais, bem como o crescente interesse em questões relacionadas à Educação de Surdos. Os resultados destacam a necessidade de orientações claras na formação de professores bilíngues, abrangendo cursos, materiais didáticos e metodologias de avaliação para estudantes Surdos bilíngues.

A escassez de trabalhos nesse domínio destaca a importância de ampliar nossa compreensão sobre as políticas vigentes de formação de professores na Educação de Surdos, incluindo aspectos como a Epistemologia Surda e os estudos culturais. Isso é essencial para desenvolver métodos e currículos que atendam às especificidades dos estudantes Surdos. É relevante notar que a maioria das pesquisas existentes tem se concentrado na Educação Especial, deixando lacunas na abordagem da Educação Bilíngue. Adicionalmente, verifica-se que a investigação sobre a abordagem bilíngue na formação de professores para estudantes Surdos é recente, evidenciando carências teóricas. Portanto, foi crucial aprofundar nosso entendimento sobre as diretrizes e propostas de formação de professores na Educação de Surdos, especialmente, na perspectiva bilíngue enfocada nesta pesquisa. Isso assegurou que a formação docente estivesse alinhada com as políticas educacionais vigentes e as necessidades específicas dos estudantes Surdos.

4.4 Contexto e abordagem da pesquisa

A pesquisa bibliográfica ocorre na investigação em materiais de leituras com textos científicos e a documental a partir de documentos governamentais originais que não receberam algum tipo de tratamento científico.

A validação científica desta pesquisa acontece, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), ao determinar que “[...] a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas [...] até comunicações orais”. Partindo-se dessa afirmação, verifica-se que os fatos históricos e os documentos legais foram considerados entrelaçados no contexto social, político e econômico. Assim, pode-se perceber o fenômeno econômico, social e político e suas permanentes transformações, exercendo influência no aspecto educacional no decorrer do estudo.

Nessa perspectiva, a investigação também aconteceu por meio do estudo e análises das leis, decretos, portarias e outros correlacionados às propostas regulamentadas pelos governantes envolvidos com a política pública da educação. Isto visando o conhecimento do movimento histórico das políticas públicas, em que se tem o propósito de “[...] juntar as informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos”, conforme salienta Santos (2002, p. 79).

Após o tratamento estatístico dos dados, as informações obtidas foram agrupadas para análise. Essas análises estiveram vinculadas aos documentos legais, incluindo legislações, portarias, resoluções, diretrizes e demais documentos correlacionados com o objetivo de investigar a implementação das políticas de formação de professores, com enfoque nas diretrizes vigentes até o ano de 2022. Essa análise ocorreu de forma transversal ao longo da pesquisa, sem intercorrências em relação aos intervalos de tempo definidos no recorte do estudo, uma vez que esses documentos são fundamentais para a análise.

Os critérios de seleção e exclusão das legislações para análise nesta pesquisa consideraram fatores como relevância, pertinência e relação direta com a temática da formação de professores para estudantes Surdos. Foram selecionadas em duas partes:

Gerais: Leis, Portarias, planos, diretrizes voltados à educação das pessoas com deficiências, que tratam sobre a formação de professores.

- **Lei 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- **Lei 10.172/2001** - Plano Nacional de Educação;

- **Resolução CNE/CP nº 2/2001**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada;
 - **Portaria 555/2007 (GT)**-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva;
 - **Decreto 6.571/2008** - Atendimento Educacional Especializado;
 - **Decreto 6.949/2009**- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;
 - **Decreto 7.612/2011**- Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite;
 - **Decreto 7611/2011** - Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado;
 - **Lei 13.005/2014** - Plano Nacional de Educação;
 - **Lei 13.146/2015**- Lei Brasileira de Inclusão (LBI);
 - **Decreto 10.502/2020**- Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida;
- a) *Específicos*: Leis e decretos específicos que tratam da Educação de Surdos, Educação Bilíngue e formação de professores com base em seu impacto na área de Educação de Surdos e na formação de professores;
- **Lei 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 60-A e 60-B);
 - **Lei 10.436/ 2002**- Língua Brasileira de Sinais -Libras;
 - **Decreto 5.626/05**- Garantia do direito à Educação das Pessoas Surdas;
 - **Portaria nº 91 e 1060 /2013 (GT)**- Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa;
 - **Lei 13.005/2014** -Plano Nacional de Educação (Meta 4.7, 4.13)
 - **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**- Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada;
 - **Lei 14.191/2021** - Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB.

Nesse sentido, podemos afirmar que tais procedimentos a serem utilizados numa pesquisa se concebem como algo complexo, uma vez que compreendem um conjunto de ferramentas a serem desenvolvidas, tais como: investigar o assunto que culminou na problematização para, posteriormente, compreendê-lo; buscar informações em fontes distintas, estudando e comparando ideias e perspectivas de diferentes autores para, em seguida, selecioná-las sob uma postura crítica. Finalmente, partir para o desenvolvimento reflexivo do seu próprio

texto, o qual deve contar com o apoio de um referencial teórico que sustente os posicionamentos assumidos pelo autor, respaldando a sua fundamentação teórica.

Ressalta-se que a análise de fontes primárias relacionadas às políticas linguísticas e educacionais em qualquer âmbito (federal, estadual ou municipal), utilizada nesta pesquisa, envolveu a capacidade de entendimento dos contextos nos quais elas foram produzidas, entende-se que o contato inicial com um documento legal parte de uma reflexão sobre o tempo histórico de sua produção, os embates políticos desse momento histórico e, conseqüentemente, as arenas de lutas que o envolvem, definindo-o (Garcia, 2004).

Sobre esse aspecto, Garcia (2004) 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 sustentam e passam a ser considerados como propostas, diretrizes e parâmetros (Garcia, 2004, p. 138).

Essas considerações explicam, em grande parte, as escolhas metodológicas deste primeiro momento do estudo, qual seja: o mapeamento e análise das propostas de políticas linguísticas e políticas educacionais para a formação de professores da Educação de Surdos traduzidas nos documentos oficiais nacionais, como também, em portarias, em resoluções, grupos de trabalhos documentados pelas instituições com pesquisadores e representantes da comunidade Surda.

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.

Nesses documentos, identificamos, destacamos e analisamos os aspectos relativos à formação de professores para atuarem e/ou que atuam com os estudantes Surdos na Educação Básica, juntamente com os termos utilizados nos referidos documentos.

O destaque aos conceitos e as terminologias utilizadas em todos os documentos a serem analisados aconteceu por acreditarmos 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” (Rabelo; 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 de 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, entender os seus significados expressos nos possibilita desvendar as tramas que os compuseram, as intenções daqueles grupos que os utilizam, bem como as suas implicações e resultados que fomentaram.

Entende-se que a análise documental, muito utilizada nesta pesquisa que tem por enfoque analisar a política de acessibilidade, é um tipo de metodologia em que os métodos são aplicados de forma a se aproximar da realidade social, sendo o método da pesquisa documental aquele que busca compreendê-la de forma indireta por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem no decorrer do tempo em períodos e realidades diferentes (Cellard, 2008).

Por esse motivo, adota-se o uso de documentos em pesquisa pelo fato de que eles permitem acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Conforme defende Cellard (2008, p. 295), “[...] a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros”.

Nesse sentido, soma-se a contribuição de Lüdke e André (2013, p. 1) acerca da coleta de dados, afirmando que “[...] para realizar uma pesquisa, é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, pois foi a partir deste que a análise, a reflexão de todos os saberes e conhecimentos coletados permitiram que os dados fossem significados, colaborando na autonomia e na elaboração do conhecimento do pesquisador.

Essa discussão e reflexão acerca dos instrumentos no decorrer da pesquisa têm por objetivo balizar a pesquisa documental, não como uma técnica e/ou um procedimento de coleta de dados, mas como método de pesquisa.

No entanto, a pesquisa de estudos bibliográficos e documental foi um dos métodos com o qual buscou-se conduzir as referências quanto às políticas públicas de educação sob a ótica da proposta da política de Educação Bilíngue de Surdos, validando cientificamente esta tese.

4.5 Elementos de análise documental

Não há dúvida de que a legislação brasileira atual contempla, de fato, a Educação de Surdos com a sanção da Lei nº 14.191/2021 que alterou a LDB nº 9394/1996, a qual regulamentou a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar. Todavia, não se pode dizer o mesmo em relação à sua aplicabilidade na prática, mais especificamente, sobre a formação de professores que irão atuar com a Educação Bilíngue de Surdos.

Antes dessa lei, houve subsídios para a oferta da Educação de Surdos, a partir da década de 1990, com diversas leis e documentos da política educacional. Foram publicados com direcionamentos para a escola ser aberta, acolher a todos os estudantes sem distinção, inclusive, os estudantes Surdos. Dentre esses dispositivos legais, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 56 9.394/96), que recomenda, em seu artigo 4º, inciso III, o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Tomando como base a discussão realizada em torno dos documentos orientadores desta pesquisa, analisamos e debatemos as análises apresentadas pelos documentos selecionados como objeto de estudo de campo deste estudo, tendo como princípio orientador as questões apresentadas relacionadas à oferta de formações de professores voltados para atuarem com os estudantes Surdos e as dificuldades e avanços apresentados nas políticas públicas. Inicialmente, este estudo buscou saber quais documentos explicitam a formação inicial e a formação continuada a serem oferecidas para professores.

Esse resgate, apresentação e reflexão ocorreram por meio da análise documental em textos normativos legais de constituição da Educação de Surdos em uma perspectiva Bilíngue e da formação de professores. Para tanto, foi utilizado o recorte temporal para a formação de professores bilíngues de Surdos a partir de 2002, ano em que foi publicada a Lei de Libras nº 10.436/2002 e a Libras foi regulamentada como língua das pessoas Surdas brasileiras, passando a ser inserida nos currículos de cursos de formação de professores, a partir do decreto nº 5626/2005. Incluiu-se nesse panorama, para efeito de atualização, a Lei nº 14.191/2001, a qual altera a Lei nº 9.394/1996, para apresentar a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, retirada da Educação Especial.

Para o estudo sobre a formação para a docência que atuará com os estudantes Surdos, optou-se por analisar o material da pesquisa bibliográfica desde a primeira iniciativa dessa formação específica para atuar com o público das pessoas com deficiências, na qual os Surdos

são incluídos, datada de 1994, da Declaração de Salamanca, para uma melhor contextualização da discussão sobre o tema.

Como mostrado na seção 4 da subseção 4.4, com o objetivo de expor os normativos legais brasileiros relacionados ao campo de estudo, foi apresentado o Quadro dos Marcos legais das políticas públicas brasileiras para a formação de professores geral e para a Educação Bilíngue de Surdos a partir de 1994, conforme quadro abaixo.

Quadro 1 - Marcos legais das políticas públicas brasileiras para a formação inicial e para a formação continuada de professores para a Educação Geral e para a Educação Bilíngue de Surdos

nº	Ano	Normativo Jurídico	Assunto
1.	1994	Portaria Ministerial nº 1.793	Dispõe sobre recomendações para inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Especial.
2.	1996	Lei nº 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
3.	2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
4.	2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica.
5.	2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.
6.	2005	Decreto nº 5.626	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.
7.	2007	Portaria nº555: Grupo de Trabalho - GT	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
8.	2008	Decreto nº 6.571	*Revogado pelo Decreto nº 7.611
9.	2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.
10.	2011	Decreto nº 7.611	*Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
11.	2011	Decreto nº 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.
12.	2013	Portaria nº 1.060	Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.
13.	2013	Portaria nº 91	Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013.
14.	2014	Portaria nº1060/2013 e Portaria nº91/2013	Relatório do Grupo de Trabalho, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.
15.	2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação.
16.	2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
17.	2020	Decreto nº 10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida
18.	2021	Lei nº 14.191	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos.

Fonte: Elaboração própria.

Embora os cursos de licenciatura da Educação Superior que visam a formação de professores para atuarem na Educação Básica e na Educação de Surdos apresentem histórias distintas, existe um momento em que ambos se encontram e se complementam em decorrência de seus processos históricos e outros momentos se divergem. A Educação Bilíngue de Surdos, agora, é uma modalidade escolar, cujos professores precisam ser formados, preferencialmente, nas instituições de Educação Superior. A existência de disciplinas que contemplem a Educação de Surdos traz às IES novas perspectivas educacionais. A função social das universidades, assim como a organização de suas grades curriculares, são definidas em decorrência do contexto vigente e, conseqüentemente, influenciadas pelos processos históricos que permeiam a construção da identidade e do papel de cada IES.

4.6 Objeto do estudo

Para alcançar os objetivos propostos, os procedimentos metodológicos, compreendidos como os caminhos trilhados no decorrer da pesquisa, centraram-se nas 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 no que tange à formação de professores para atuarem e/ou que atuam na Educação de Surdos, o que desvelou a forma de organização, bem como se promove a oferta de formação de professores sob o viés da política educacional e política linguística dos estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue.

a) Seleção de documentos:

A definição dos documentos analisados foi baseada nos objetivos da pesquisa, abrangendo fontes primárias, como legislação governamental, programas e projetos em âmbito nacional, internacional e institucional. Foram selecionados documentos que forneceram dados para análises transversais na pesquisa, baseando-se nos objetivos deste estudo:

Geral: compreender as políticas públicas de formação de professores de Educação de Surdos, ainda, como os textos legais orientam a criação e o desenvolvimento dessa formação de 2002 a 2022.

Específicos: discutir a política da Educação de Surdos na visão dos estudos culturais; discorrer sobre como se configurou a Educação de Surdos no Brasil; explicitar como ocorre a formação de professores de estudantes Surdos no Brasil; descrever como as políticas de formação de professores contemplam a formação de professores para Educação Bilíngue de

Surdos e apresentar princípios orientadores para a elaboração de uma proposta de formação dos professores de Surdos numa perspectiva bilíngue.

Quadro 2 - Demonstrativo da relação entre objetivos, instrumentos de coleta de dados e fontes dos documentos desta pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	FONTES
<p>Quais são as repercussões das políticas públicas de inclusão educacional implementadas que afetaram/ão a inserção dos estudantes Surdos na rede regular de ensino Estadual e Municipal, considerando o processo da formação de professores proposto pela LDB vigente no artigo 60-A a ser implementado nas secretarias de educação e escolas para ofertar aos professores a qualificação para atuarem com os estudantes Surdos na Educação Básica?</p>	<p>Identificar os entraves e desafios das políticas públicas da proposta da formação de professores na Educação de Surdos e sua atuação em perspectiva bilíngue.</p>	<p>Goldfeld (1997, 2002); Quadros (1997, 2006); Skliar (1998, 2000, 2013); Lacerda (2006, 2010); Lacerda e Lodi (2007); Lacerda, Albres e Drago (2013); Lacerda, Santos e Martins (2016); Moura (2000); Salles <i>et al.</i> (2004); Botelho (2005); Lopes (2007); Thoma (2007, 2011); Stürmer e Thoma (2015); Müller <i>et al.</i> (2013); Veiga-Neto e Lopes (2007); Campello (2008); Campos (2008); Fernandes e Moreira (2009); Fernandes e Moreira (2014); Campello e Rezende (2014); Lodi e Lacerda (2010); Lodi (2013); Martins (2016); Lima (2018).</p>	<p>Leitura bibliográfica</p>
<p>Há planejamento e propostas de formação no aspecto legislativo e secretarias de educação e nas escolas sobre a formação de professores para atuarem e/ou que atuam com os estudantes Surdos?</p> <p>Os professores possuem orientação e ou informação acerca da qualificação e formação existentes?</p>	<p>Investigar e analisar as políticas públicas que existem acerca da formação de professores de alunos Surdos e as concepções acerca da sua formação na Educação de Surdos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lei 9394/96 2. Decreto 5.626/05 3. Decreto 7611/2011 4. Portarias 91/2013 e 1.060/2013 do MEC/SECADI 5. Lei 13.005/2014 6. Resolução CNE/CP nº 2/2015 7. Lei 13,146/2015 8. Lei 14.191/2021 	<ol style="list-style-type: none"> 1. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm 2. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html 3. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2014/2011/decreto/d7611.htm

			<p>4. https://issuu.com/feneisbr/docs/relato_riomec_secadi</p> <p>5. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm</p> <p>6. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o</p> <p>7. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm</p> <p>8. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/114191.htm</p>
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria.

Conforme o quadro referenciado, os procedimentos metodológicos assim se definiram nesta pesquisa:

a) **Revisão bibliográfica:** estudo de livros, teses, dissertações e artigos impressos e virtuais que abordam as políticas públicas voltadas para o discurso da inclusão educacional no processo de escolarização dos estudantes Surdos e formação de professores na Educação de Surdos.

b) **Análise documental:** leis, portarias, decretos, regulamentos no contexto das publicações em instâncias federais, com vistas à adequação dos sistemas de ensino, bem como a formação docente, prática pedagógica, especialmente, a proposta dos estudos culturais, intercultural, Epistemologia Surda e das práticas de inclusão escolar de estudantes Surdos que visam às especificidades pedagógicas bilíngues, dentre outros documentos específicos que possam ser utilizados como fonte de dados. Averiguando a utilização das políticas públicas de

formação de professores para atuarem e/ou que atuam com os estudantes Surdos por meio de análises dos documentos, tais como as legislações, as portarias, os ofícios circulares, resoluções e orientações.

Essa abordagem nos permite acrescentar a dimensão da reconstrução no decorrer da pesquisa referente à Política de formação de professores para atuarem e /ou que atuam com a Educação de 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 dessa tipologia de metodologia de trabalho que se utiliza de diversos tipos de documentos, na seção a seguir, priorizamos com maior aprofundamento a discussão sobre as bases teóricas, da pesquisa de análise documental e da análise de discurso com os seus instrumentos norteadores, já que foram pressupostos da pesquisa.

Enfim, a opção por esse método para este estudo se configurou pela possibilidade da sua compreensão crítica como um todo do nosso objeto de investigação, em que pode-se tratar e analisar as informações coletadas por meio dos discursos das políticas, das leis, das portarias, das resoluções, dos projetos e no campo de pesquisa, observando e ponderando os significados das ações e contradições que se revelam em mensagens significativas. Nesta tese, a partir da obtenção dos dados, os casos são compreendidos e descritos de maneira sistemática, de modo que atendam a sua função metodológica e respondam à sua função no contexto social (Fachin, 2003).

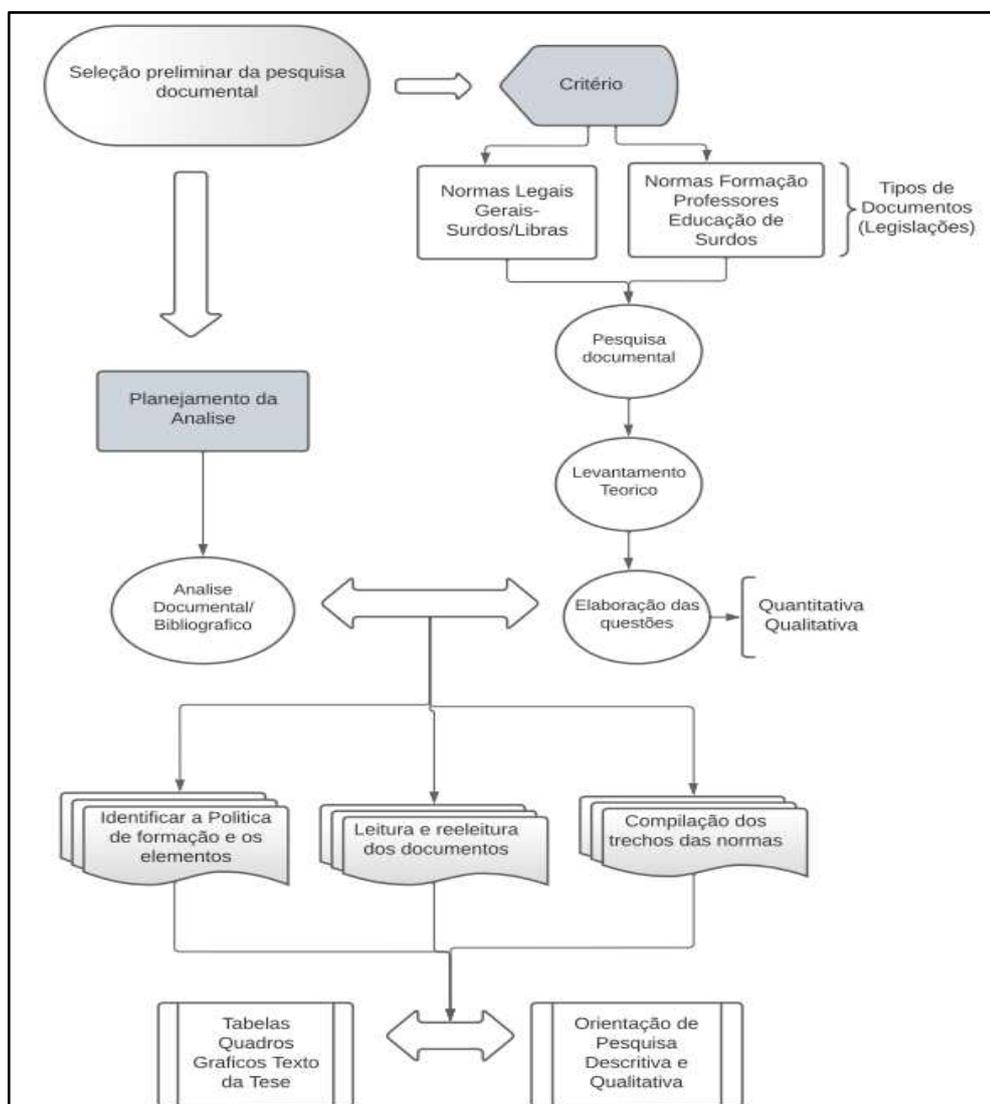
b) Estabelecimento das categorias de análise

Em texto anterior, foi apresentado um panorama das referências bibliográficas e os documentos nacionais, portarias, resoluções, diretrizes e grupos de trabalho existentes, bem como os embates teóricos ocorridos no que tange à formação de professores da Educação de Surdos. Além disso, como ocorreu a construção e os ajustes da política pública de formação de professores na Educação de Surdos, para que se iniciasse, de forma efetiva, a formação do referido grupo, no âmbito linguístico e educacional, em todas as suas esferas, federais, estaduais e municipais. Buscou-se compreender os seus rebatimentos nas ações pedagógicas e estruturais, tais como a sua adequação e/ou flexibilização, na formação de professores, de forma que se tornasse mais capaz de promover, de fato, uma educação de qualidade.

Partindo desses destaques, consideramos de suma importância traçar um cenário das políticas públicas nacionais relacionadas à formação de professores da Educação de Surdos, para se chegar à compreensão da atual situação em que esta se encontra no Brasil. Para isso,

apresentamos, 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 de Surdos, a fim de identificar, analisar e compreender as suas regulamentações e/ou orientações, bem como suas implicações com as ações pedagógicas e estruturais, numa perspectiva bilíngue/pedagógica Surda, que se efetive em uma política de formação de professores, mais especificamente, voltada à Educação Bilíngue de Surdos com aporte dos estudos culturais na política linguística e política educacional.

Quadro 3 - Fluxograma da análise de dados documentais da pesquisa



Fonte: Elaboração própria.

As etapas de análise documental, inicialmente, planejadas na definição do objeto de estudo desta pesquisa, foram ganhando forma e sustentação, à medida que caminhávamos nos estudos e discussão teórica. 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. Posteriormente, foi feita a compilação de um documento sobre outro que apresentavam os mesmos segmentos para contemplar a discussão no decorrer da análise documental desenvolvida. Essa estratégia de organização nos oportunizou obter uma visão mais particularizada das determinações e orientações de cada documento na mesma equivalência. Após a análise, recorreremos, novamente, aos objetivos da pesquisa para categorizar todo o material que tínhamos selecionado para agrupamento deste estudo.

c) Procedimentos da coleta de dados

Após a pesquisa bibliográfica e análise documental, segue a coleta de dados, que foi constantemente relacionada aos objetivos previamente estabelecidos, pois, conforme Cervo (*apud* Lakatos; Marconi, 2007, p. 37), “[...] os objetivos podem definir o material a coletar, o tipo de problema e a natureza do trabalho”.

Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a de análise e interpretação. Esses dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados: a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999).

Acentua-se que a análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e essa formação ocorre quando o pesquisador consolida, limita e interpreta o que foi dito pelas pessoas, também o que o pesquisador viu, leu e entendeu, isto é, o processo de formação de significado. Portanto, observa-se que a análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Esses significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

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, 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.

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),

[...] 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 (Lopes; Galvão, 2001, p. 79).

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de análise documental, tendo por objetivo desenvolver uma metodologia de análise e estabelecer parâmetros de comparação entre as obras didáticas. Os quesitos tiveram referência inicial dos trabalhos de Lowy (1985); Ludke e André (1986); Gil (1999); Spink (2000); Chizzotti (2006) e Minayo (2012), por serem trabalhos apoiados em investigar e analisar a política pública no que tange à formação de professores. Além dessas referências, também foram considerados os pressupostos da política pública, do programa e propostas de formação de professores para atuarem e/ou que atuam na modalidade escolar da Educação Bilíngue de Surdos.

d) Análise de dados

A análise de dados é de suma importância para o caminho da pesquisa, pois a opção teórico-metodológica do pesquisador define o trabalho a ser realizado. Assim, para não incorrer em riscos, organizamos os dados da análise de documentos, por categorias e coleção específicas para, posteriormente, tecermos uma análise comparativa entre estes; depois, tecermos a discussão em cima dos questionamentos apresentados, a fim de que pudéssemos ter uma visão para sanar e ou elaborar proposta de enriquecer a capacitação dos professores com formação adequada e de qualidade, conforme será apresentado no capítulo de análise de dados com seus resultados de pesquisa.

4.7 Coleta de dados da pesquisa documental das políticas públicas de formação de professores

Retoma-se a discussão da metodologia adotada nesta pesquisa de que, para alcançar o entendimento, 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 guia o pesquisador, 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”.

Desse modo, o propósito desta pesquisa é proporcionar uma capacitação embasada teoricamente. Nesse sentido, é crucial estar preparado para enfrentar as tensões e incertezas que podem surgir ao longo do percurso do estudo. Essa preparação torna-se ainda mais essencial ao estudar, investigar ou analisar a política de formação de professores, dada a complexidade desse fenômeno em constante construção, especialmente, no âmbito da Educação de Surdos sob uma perspectiva de ensino bilíngue.

Este estudo instiga-se nas discussões que concernem à pesquisa documental a ser determinada por meio do procedimento de análise de dados, interligando-os com o campo desta pesquisa que discutirá a política da formação de professores da Educação de Surdos, por meio de legislações, portarias, resoluções, normas, dentre outros documentos.

Sabe-se que colocar em destaque a análise de dados da pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia na qual o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, pois a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas da Educação, uma vez que a pesquisa de análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, 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 das informações é uma das bases sobre as quais se edifica a pesquisa de análise documental, pois as fontes são a matéria-prima essencial do pesquisador, indispensável para a reconstituição da política pública.

Iniciar a pesquisa de análise documental sempre nos remete às seguintes questões: Como classificar o trabalho acadêmico com os documentos? Os pesquisadores realizam pesquisa documental ou análise documental? Ou seria uma técnica de pesquisa com

documentos? Como verificar a veracidade da fonte documental? May (2004) chama esse procedimento de análise de dados com a pesquisa documental e reconhece a sua dificuldade ao afirmar que estes mesmos procedimentos:

Não é uma categoria distinta e bem reconhecida, como a pesquisa *survey* e a observação participante. Dificilmente pode ser considerada como constituindo um método, uma vez que dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados (May, 2004, p. 206).

Contudo, quem for trabalhar com os estudos e análises de documentos deve superar alguns obstáculos e desconfiar de algumas armadilhas que se encontram nesse tipo de estudo o quanto antes, a fim de estar mais capacitado para fazer uma análise de dados que tem por seu *corpus* documentos, pois não é recomendado realizar um estudo de um documento sem ter algum preparo antes. Isto pois, na maioria das vezes, os pesquisadores precisaram aceitar o documento tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. Portanto, é preciso se situar nos estudos de seus conceitos e contextos discursivos para melhor entendimento, visando minimizar os equívocos no ato da interpretação, como também investigar a autenticidade e confiabilidade das fontes de documentos para dar veracidade ao estudo, conduzindo o procedimento da pesquisa de análise documental de maneira coexistente à sua realização.

Nessa perspectiva, a pesquisa de análise de dados da política de formação de professores por meio da pesquisa documental permite a investigação de uma determinada discussão problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e, por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social, uma vez que estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu e isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador, para não comprometer a validade do seu estudo. Flores (1993 *apud* Calado; Ferreira, 2004) considera que:

Os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação (Flores, 1993 *apud* Calado; Ferreira, 2004, p. 3).

Essa discussão também objetiva balizar a pesquisa de análise documental não como uma técnica ou procedimento de coleta de dados, mas como um método de pesquisa reconhecido cientificamente no âmbito acadêmico. No entender de Gomes (2007, p. 87), o método está para além da técnica, pois considera as três dimensões que demarcam essa diferenciação, dentre elas:

i) a presença epistemológica, pois é a partir do modelo de ciência que se avalia se uma pesquisa é ou não científica;

ii) a presença teórica, que considera os conceitos e os princípios que orientam o seu trabalho num modelo interpretativo;

iii) a presença técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles com a teoria que os suscitou.

A análise de documento configura-se como fase de grande relevância no método da pesquisa documental, pois, nessa etapa, os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa em que o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa. Assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante para identificar o problema, partindo dele para criar novas formas de organização diante do novo entendimento e compreensão dos fenômenos.

Nesse contexto, destaca-se que a análise de dados da pesquisa documental, que é largamente utilizada nas esferas da política educacional, pode ser vista como um diálogo em diferentes direções: com a literatura sobre o tema, com os documentos oficiais, com o referencial teórico, com aqueles que responderão ao texto produzido pelo pesquisador, com os enunciados do próprio *corpus* pesquisado. Os documentos oficiais da política pública, do ponto de vista do discurso, também são dialógicos e podem permitir o desvelo de contradições, concepções de sujeito de educação e de política, além de possibilitar discussões teoricamente fundamentadas sobre decisões que as políticas educacionais têm tomado.

Partindo disso, verifica-se que a análise de dados incrementa uma resposta que atenda o objetivo final desta pesquisa acerca da política de formação de professores da Educação de Surdos, envolvendo aspectos linguísticos e Epistemologia surda com estudos culturais/estudos Surdos que debatam sobre o movimento, língua, cultura e identidade surda, tendo por fonte as legislações, portarias, normas etc.

Enfim, 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, os instrumentos de pesquisa utilizados e as informações sobre alguns cuidados éticos. Traremos, numa seção separada, um estudo sobre a análise documental com diversas legislações referentes à política pública da formação de professores da Educação de Surdos interligada com os programas e as propostas e/ou projetos pelas instituições.

5 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE - RESULTADOS E DISCUSSÃO DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Ao longo deste trabalho, procuramos encontrar respostas para as diversas inquietações e embates existentes sobre a Educação de Surdos, no que tange à promoção de um ensino bilíngue com professores qualificados. Para isso, trouxemos grandes problematizações, como a importância demasiada da política de formação de professores em uma perspectiva bilíngue. Diante das reflexões trazidas sobre esse tema, coube um adensamento em fontes documentais legais: tanto diretrizes formativas, quanto a Legislação em prol da educação de qualidade dos estudantes Surdos.

Apresenta-se, nesta seção, a análise de resultados com proposta de articular discussões sobre a estrutura da Educação de Surdos, a fim de promover uma política de formação de professores na Educação de Surdos. O foco não está apenas em relação à prática pedagógica, mas também em relação ao conhecimento da Epistemologia surda, dos estudos culturais, da metodologia e do currículo, com uma perspectiva de ensino bilíngue.

Esse movimento teórico-reflexivo contribuirá para ampliar a visão e a reflexão necessárias para orientar a prática nas instituições que atuam na Educação de Surdos, sobretudo, a atuação dos recentes profissionais contemplados na LDB nº 9394/1996 do artigo 60-B, incluída pela Lei nº 14.191/2021, que ganham importância significativa no processo educacional e linguístico dos estudantes Surdos, o público da Educação Bilíngue de Surdos. As discussões acerca dos resultados apresentados foram balizadas a partir de perspectivas apontadas por autores do campo de formação de professores dessa temática, como: Mazzota (1993); Quadros (2003, 2006); Chacon (2001); Goldfeld (2002); Bueno (1999, 2002); Macedo (2010), Alves (2010); Lodi e Lacerda (2009, 2015), Garcia (2013); Lodi (2013), Vieira-Machado (2016), Skliar (1998), Denari e Sigolo (2016); Michels (2017); Lima (2018), dentre outras.

Também foram utilizados, como fonte de pesquisa, as legislações, as portarias, as resoluções e outros que orientam a formação de professores com o quadro que será apresentado no decorrer desta pesquisa.

Nesta seção, o foco é a formação e atuação de professores na Educação Bilíngue de Surdos, delineando resultados e discussões oriundos de uma análise documental detalhada. A subseção 5.1, intitulada “Educação de Surdos”, aprofunda nos conflitos de poder, analisando as perspectivas de Educação Bilíngue e Especial sob as lentes da socioantropologia e da patologia. Dividindo-se em tópicos, “Desconstruindo vínculos” aborda a formação de professores, desvinculando-se das amarras da normalização, enquanto “Cidadania cultural” explora o direito à diferença por meio da formação continuada. Em paralelo, “Divergências legais” confronta os desafios legais na formação de profissionais na Educação de Surdos. Na sequência, “Margeando a construção da cidadania cultural” destaca o direito à diferença numa perspectiva de formação de professores (5.2). Por fim, “O governo sobre os sujeitos Surdos” analisa os efeitos e problematizações da legislação na formação de professores para a Educação Bilíngue (5.3).

Esta seção proporciona uma visão abrangente e crítica, explorando nuances fundamentais para o aprimoramento do ensino bilíngue.

5.1 Educação de Surdos: conflitos de poder de compreensão que alocam a escolarização dos Surdos em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos e da Educação Especial, sob o viés da socioantropologia *versus* patologia

Este tópico tem como objetivo fazer um resgate da linha do tempo da formação inicial de professores para atuarem com os estudantes Surdos em uma perspectiva Bilíngue, constituídas por intermédio de alguns normativos legais brasileiros. A finalidade de contextualizar os dois cenários de interpretação das políticas públicas é refletir sobre a ambiguidade existente entre a implementação da proposta de Educação Bilíngue de Surdos e a consequente formação de professores a ela direcionada, segundo a LDB nº 9394/1996 e o Decreto nº 5.626/05.

Considera-se importante destacar que, apesar de a maioria das pessoas Surdas não se reconhecer com a representação das pessoas com deficiências e de esta pesquisa entender que o Surdo é um sujeito constituinte de uma identidade própria, a partir da concepção socioantropológica da surdez, porém, o Surdo tem sido considerado como pessoa com deficiência, devido à forte influência da perspectiva da normalização clínica. Por isso, foi incluído em todas as normatizações legais o termo das pessoas com deficiências, assim como também que os estudantes Surdos eram considerados como parte do público da Educação Especial, conforme pode se observar no decorrer da análise deste estudo.

Do mesmo modo, a formação de professores e profissionais para atuarem na Educação de Surdos é igualmente marcada por contradições e desafios (Lodi, 2013; Melo; Silva, 2018; Silva; Fernandes; Rocha, 2016), mas também abarca as mudanças conceituais e estruturais pelas quais a sociedade e a educação brasileira vêm passando em relação ao público destinatário das políticas de Educação Bilíngue, que são os sujeitos Surdos, e a Educação Especial para as pessoas com deficiências e/ou necessidades específicas³⁴.

³⁴Ao longo dos tempos, a deficiência tem assumido sentidos diferentes a partir de tratamentos sociais, científicos, filosóficos, culturais, que caminham para conotações cada vez menos depreciativas e generalizantes. Por isso, as denominações têm mudado desde inválido, incapaz, excepcional, retardado, deficiente, pessoa portadora de necessidade especial (PNE), PcD dentre outras. Neste estudo, foi utilizada a terminologia PcD e/ou necessidades específicas com o sentido de identificar a diferença sem taxá-la de incapacitante, de acordo com os preceitos de Mantoan (2017).

A educação para todos é algo recente em nosso sistema educacional e tem sido discutida em conferências e fóruns mundiais sobre esta temática, que resultaram em documentos constituídos como marcos nas discussões políticas e práticas para a educação no mundo, como a Declaração de Jomtien (1990)³⁵, a Declaração Nova Delhi (1993)³⁶ e a Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994, na cidade de Salamanca, de onde derivou a Declaração de Salamanca³⁷.

Por meio desses documentos, inúmeros compromissos foram assinados pelos dirigentes dos países, inclusive, no Brasil, e propostas e metas de atuação foram estabelecidas no sentido de se construir práticas educativas que pudessem contemplar e respeitar as diferenças de todos os sujeitos (ao menos teoricamente) que compõem o espaço educacional.

Fávero *et al.* (2009), em uma das obras da coletânea “Tornar a educação inclusiva”, resultado da parceria entre a Unesco e a Anped, alertam que, apesar de ter sido mundialmente discutido e debatido, não há ainda unanimidade sobre a essência do conceito de Educação Inclusiva. O mesmo se aplica à resistência da adesão da Educação Bilíngue de Surdos nas discussões que se encontram em constante impasse entre eles, mas a formação de professores tornou-se uma importante vertente para ambos os movimentos, a ser considerada para que haja a inclusão e, por isso, sendo necessária sua revisão.

5.1.1 Desconstruindo vínculos na formação de professores para Surdos: rompendo com amarrações ao contexto da normalização

A partir da década de 1960, foram dadas as iniciativas de formação de professores para a Educação Especial em que os estudantes Surdos eram discutidos, em entes federados do país, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que, em 1962, iniciou o primeiro curso de extensão universitária para formação de recursos humanos para a Educação Especial (Mazzota, 1993).

³⁵Também conhecida como Declaração Mundial sobre Educação para Todos, foi aprovada na Conferência com mesmo nome, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, e constitui-se em um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 abr. 2022.

³⁶Foi aprovada por aclamação em Nova Delhi, Índia, em 16 de dezembro de 1993. Traz metas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os nossos povos, tornando universal a Educação Básica e ampliando oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393>. Acesso em: 24 abr. 2022.

³⁷A Declaração de Salamanca, Espanha, foi o nome dado à Declaração sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. As ações indicadas para a formação de professores estão no ponto “C”: Recrutamento e Treinamento de educadores (Unesco, 1994).

No final da década de 1960, com base no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, o curso de Pedagogia foi regulamentado e, a partir de então, a formação de professores para a Educação Especial passou a ser responsabilidade do Ensino Superior.

Em 1994, em consequência da Portaria Ministerial nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, há a recomendação do MEC para inclusão da disciplina nos cursos de nível superior: “aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (Brasil, 1994, p. 1), prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as licenciaturas. No entanto, conforme apontado por Chacon (2001) e Garcia (2013), a simples inserção de disciplinas ou conteúdos específicos não atribui à formação docente o entendimento necessário para a educação escolar dos sujeitos da Educação Especial, quer seja no curso de Pedagogia ou nas demais licenciaturas, muito menos para a formação dos docentes da Educação de Surdos, pois, segundo Goldfeld (2002), os estudantes Surdos são carregados de valores e princípios, possuidores de uma língua própria, a Libras, com identidade e cultura muito distintas das demais pessoas com deficiências.

No ano de 1996, houve a publicação da Lei nº 9.394/1996, a LDB, que apesar de ter um capítulo destinado à Educação Especial e instituí-la como uma modalidade de educação escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede comum de ensino, tem sido historicamente caracterizada como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino, como reflete Michels (2017) em seu livro sobre “A formação de professores de Educação Especial no Brasil”.

A única referência na LDB sobre a formação de professores para a modalidade especial de educação está no Capítulo V da “Educação Especial”, Artigo 59, inciso 3º, mas não há referência a como será feita essa capacitação, como se percebe no trecho do referido artigo:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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, art. 59).

Os estudantes Surdos, nesse contexto, eram (e ainda são) considerados educandos com deficiência, que necessitavam da Educação Especial por serem considerados incapazes de aprenderem como os que ouvem, já que não se comunicam oralmente. Essa percepção foi modificada em parte com a inclusão da Lei nº 14.191/2021 na LDB com os artigos 60-A e 60-B, que explicitam sobre a formação específica e adequada dos professores na modalidade da Educação Bilíngue de Surdos.

Três anos após a promulgação da LDB de 1996, Bueno (1999) já considerava como um desafio a formação de professores para as pessoas com deficiências, inclusive, os estudantes

Surdos, tendo em vista a necessidade de se oferecer uma qualificação teórica sólida e adequada aos diferentes processos pedagógicos. Ainda de acordo com esse autor, devido às diferentes particularidades e especificidades educacionais de seu público destinatário e da necessidade de se oferecer uma formação específica sobre as características comuns desses indivíduos, a formação desses profissionais representa uma das relações contraditórias entre a sociedade em geral, as instituições de ensino e as minorias (Bueno, 1999).

Na década de 2000, o PNE 2001, instituído pela Lei nº 10.172/2001, definiu as diretrizes, os objetivos e as metas para a gestão e o financiamento da educação, para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e valorização do magistério e demais profissionais dessa área. Para a formação dos profissionais da Educação Especial, ressalta-se que, naquele período, os estudantes Surdos eram categorizados como público da Educação Especial, o PNE estabeleceu:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (Brasil, 2001a, p. 87).

Garcia (2013) já apontava que a preocupação com o atendimento aos que, na época, eram denominados educandos especiais, nas escolas comuns e nas instituições especializadas, do referido documento, marca o início da compreensão da Educação Inclusiva nos moldes que seriam propostos ao longo da década.

A continuidade no atendimento à pessoa Surda na Educação Especial causava prejuízo em seu desenvolvimento cognitivo e emocional e é o que Skliar (2001) apontava como o disfarce da surdez. O autor reafirma que o fracasso da Educação dos Surdos está na permanência das salas especiais do AEE (Skliar, 2001). Dessa forma, são apresentadas algumas propostas que justificam a ruptura com a Educação Especial, ofertada a partir do AEE, pelo menos a partir de duas perspectivas:

- a) a primeira diz respeito à comparação do Surdo com pessoas cegas e pessoas com deficiência intelectual, ou seja, é preciso compreender que o sujeito Surdo possui uma língua e que esta precisa ser estimulada desde a infância;
- b) a segunda refere-se ao contexto desse atendimento, pois, em algumas ocasiões, a inexistência do professor bilíngue poderá comprometer a assistência ao estudante Surdo.

O PNE/2001 trouxe ainda objetivos e metas a serem cumpridas no prazo de dez anos, relacionadas à formação de professores para o atendimento dos estudantes da Educação Especial, grupo em que os Surdos estavam inseridos. Todavia, com a extinção das habilitações específicas vinculadas à Pedagogia, em 2006, a meta 8.20 do PNE/2001, que previa a inclusão ou ampliação da habilitação específica para formar esses profissionais em nível de graduação e de pós-graduação, em cada unidade da Federação, não foi cumprida (Muttão; Lodi, 2018).

No mesmo ano, o CNE elaborou o parecer CNE/CEB nº 17/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definindo-as na Resolução nº 02, que foi instituída em 11 de setembro de 2001. Seu Artigo 3º aponta: “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da Educação Inclusiva” (Brasil, 2001b, art. 3).

O artigo 8º dessa normativa estabelece que

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I - professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos (Brasil, 2001b, art. 8).

O artigo 18, parágrafo 1º, declara que

[...] professores capacitados são aqueles que comprovem a inclusão de conteúdos sobre Educação Especial que em sua formação de nível médio ou superior, os quais devem ser adequados ao desenvolvimento de competências e valores que possam: a) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; b) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; c) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; d) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (Brasil, 2001b, art. 18).

De acordo com Kumada e Prieto (2019), sob a ótica da referida Resolução, docentes que tiveram a disciplina de Libras em sua formação inicial são considerados professores qualificados para atuarem com tal público. Ou seja, um professor com formação em história poderá atuar em sala de aula com estudantes Surdos, ensinando conteúdos curriculares de História, desde que tenha feito a disciplina de Libras na graduação.

Tal proposta mostra a falta de compreensão sobre a importância das diferenças sociolinguísticas e culturais dos sujeitos Surdos, pois, em um único semestre, não é possível dominar nenhuma língua, tampouco a Libras, já que esta é uma língua visuoespacial, totalmente diferente da Língua Portuguesa, que é oral auditiva. Assim como também não é possível atuar sem ter um estudo aprofundado da Epistemologia surda, intercultural, estudos Surdos que

prezam o respeito, valorização e promoção da língua, identidade e cultura dos estudantes Surdos.

Recai-se aqui no entendimento de que os estudos Surdos são constituídos em um campo teórico que, a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, entendem o sujeito Surdo como uma diferença cultural. Existe uma cultura Surda construída nas relações de poder que ocorrem no interior das comunidades surdas. “Essa cultura, marcada pela resistência, e os membros dessas comunidades constroem seus significados a respeito do mundo através da experiência visual”. (Skliar; Quadros, 2000, p. 35).

Portanto, os estudos culturais precisam ser contemplados na formação inicial de professores para que possam atuar na Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue. Nesse sentido, é preciso que os currículos sejam implantados como um espaço de discussão e pesquisa por meio do olhar Surdo, entendendo a cultura surda como língua, história cultural, pedagogia, artes e literatura surdas.

Denari e Sigolo (2016) analisam que, para a formação em Educação Especial – Educação de Surdos, a Resolução CNE/CEB nº 02 traz elementos que reafirmam o papel que a escola passou a desempenhar no atendimento à diversidade dos alunos, mas assim como Muttão e Lodi (2018), questionam quais seriam os conteúdos adequados ao desenvolvimento dessas competências, nos cursos de nível superior de formação de professores.

Tal questão pode ser suas primeiras bases de preocupação, já em 2002, quando a Libras foi reconhecida como meio de comunicação das pessoas Surdas brasileiras, por intermédio da Lei nº 10.436/2002:

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, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas Surdas do Brasil [...] (Brasil, 2002, art. 1).

Essa Lei é considerada um marco histórico na trajetória de construção da identidade Surda e da luta pelos direitos humanos dos Surdos no Brasil, sendo conhecida como a Lei da Libras (Martins; Napolitano, 2017). Também precisa ser tomada como marco para se pensar a formação de professores para atuarem na/para a escolarização de estudantes Surdos, considerando que é o primeiro marco do reconhecimento do direito linguístico do sujeito Surdo brasileiro.

Com a Lei que regulamenta a Libras, foi promulgado, no ano de 2005, o Decreto nº 5.626/2005, documento que inicia a fundamentação de como proceder a oferta da formação de

professores na Libras, visando garantir a comunicação entre professores e Surdos. Desse modo, foi determinada, no referido decreto, a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de Pedagogia, Licenciatura, Educação Especial e Fonoaudiologia, além de dispor sobre a formação de tradutores e intérpretes de Libras (TILS), de professores bilíngues e de professores para o ensino da Libras, sendo que a carga horária e o currículo mínimo a ser trabalhado na disciplina de Libras ficaram sob a responsabilidade das instituições de Ensino Superior (Brasil, 2005).

No entanto, o decreto não assegura a qualidade de formação de professores, pois as formações oriundas das especializações em Libras ou cursos técnicos não preparam o professor para atuar com o público da Educação Bilíngue de Surdos, o que confirma algumas das características elencadas por Souza, Lins e Nascimento (2016), como: cursos de Libras aligeirados de 80 a 120 horas e contratação de profissionais com Ensino Médio para a educação, o que influencia diretamente na formação dos alunos que, possivelmente, atuarão na Educação de Surdos.

Além disso, o referido decreto 5.262/2005 não define qual a carga horária que a disciplina Libras deve ter e quais os conteúdos que devem ser ministrados, ficando a cargo da IES essa responsabilidade. Então, temos uma variação entre 60h, 45h e até disciplinas de 30h, o que é exíguo para adquirir competências significativas na Libras. Também, o período em que a disciplina é ofertada, que, muitas vezes, ocupa os finais da graduação (7^a e 8^a), quando os alunos já estão em prática de estágio e, algumas vezes, já receberam estudantes Surdos. Outro ponto negativo encontrado é a falta de uniformidade nas IES nas ementas e conteúdos ministrados.

Essa é uma situação que ilustra a dificuldade que se tem em definir elementos que ferem a autonomia das IES no tocante ao currículo, principalmente, no que se refere à carga horária. Há que se considerar, ainda, que não se forma um professor apto para atuar em uma Educação Bilingue de Surdos, com inserção apenas de Libras no processo formativo, mesmo que a carga horária para essa disciplina fosse suficiente para a aprendizagem da língua, como já explicitado em vários momentos neste texto.

Além dessa formação, foi prevista ainda, para os pedagogos, a inclusão no currículo de uma disciplina que abordasse o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Conforme a pesquisa de Muttão e Lodi (2018), dessas duas disposições, a única cumprida pelas instituições de Educação Superior, públicas e privadas, até o ano do levantamento feito por elas em 2014, foi somente na disciplina de Libras.

Contextualizando com o decreto nº 5626/2005, no capítulo III, Arts. 4º e 5º, há, pela primeira vez, referência e orientações à formação de profissionais para a Educação Bilíngue, com menção à formação de docentes para o ensino de Libras como L1 e L2 e da Língua Portuguesa como L2. Esta seria realizada a partir da inclusão de uma disciplina curricular específica sobre a temática, nos cursos de formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais de escolarização, por meio do curso de Pedagogia ou Normal Superior e nas licenciaturas em Letras/Língua Portuguesa, para os professores que atuariam nas séries finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior:

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.

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 (Brasil, 2005, p. 4).

O documento estabelece um diálogo no interior de seu próprio texto, de forma a assegurar o direito dos estudantes Surdos a uma educação que reconheça a Libras como a L1 dos estudantes e a Língua Portuguesa escrita como L2 (Lodi, 2013).

De acordo com Vieira-Machado (2016), o curso de licenciatura Letras Libras/Língua Portuguesa também representou a formação específica em nível superior do então professor especialista em deficiência auditiva, que passou a ser substituído pelo professor de Libras.

No entanto, como analisa Quadros (2006), para cumprir a decisão legal da inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação no início de sua vigência, seriam necessários docentes qualificados para o seu ensino, o que não havia na época. Para atender à demanda imediata por essas formações, o próprio Decreto estabeleceu um período provisório de dez anos, no qual os profissionais sem a devida formação poderiam ser admitidos para o ensino de Libras mediante a certificação obtida por meio de exame de proficiência em Libras – Prolibras, promovido pelo MEC.

Coube ao MEC, também, a função de promover programas específicos para criação de cursos de graduação para formação de professores habilitados para o ensino da Libras (Brasil, 2005). Em resposta a essa determinação, é possível observar, na proposição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Programa Viver sem Limite, oficializado por intermédio do Decreto nº 7.612 (Brasil, 2011b), que, entre suas metas para o período de 2011 a 2014, previa-se a ampliação da Educação Bilíngue no país, por meio da criação de vinte e sete

cursos de Letras/Libras, tanto de licenciatura como bacharelado, e doze cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (Brasil, 2013a).

O primeiro curso de licenciatura Letras/Libras iniciou-se no Brasil em 2006, logo após a publicação do Decreto nº 5.626/2005, sendo oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no sistema de polos de EaD espalhados em oito estados brasileiros: Amazonas, Ceará, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, e no Distrito Federal, representando as cinco regiões do país (Quadros; Stumpf, 2009).

Como relatam as autoras, o público desse curso eram os Surdos e, por isso, ele foi planejado juntamente com profissionais Surdos de designer instrucional da UFSC e com outros profissionais, de forma a maximizar a valorização das experiências visuais e da Língua de Sinais, ao ponto de ser chamado de “curso Surdo” (Quadros; Stumpf, 2009, p. 170).

Em 2008, foi incluída a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de Língua de Sinais nessa mesma instituição e, um ano depois, teve início o curso presencial de Letras/Libras (UFSC, 2011).

De acordo com um levantamento realizado no sistema de cadastro de instituições e cursos de educação superior por meio do PPC pelo e-MEC³⁸, até 2020, data limite do recorte temporal estabelecida para essa busca, foram identificados 60 cursos de licenciatura com capacitação em Libras, sob diferentes nomenclaturas, além de dois cursos de Pedagogia Bilíngue. O Quadro 4, a seguir, traz os referidos cursos, oferecidos tanto na modalidade presencial quanto a distância.

Quadro 4 - Cursos de licenciatura com capacitação em Libras

Cursos de licenciatura	Quantidades
Letras/Libras	38
Letras/ Língua Portuguesa com domínio em Libras	01
Letras/ Língua Portuguesa	01
Letras/ Língua Portuguesa e Libras	16
Letras/Libras/ Língua Portuguesa	03
Letras/Libras/ Língua estrangeira	01
Pedagogia Bilíngue	02
Pedagogia	01
Total de cursos	63

Fonte: Brasil (2023).

³⁸21 Cadastro nacional de cursos e instituições de Educação Superior. É a base de dados oficial dos cursos e Instituições de Educação Superior - IES, independentemente do sistema de ensino. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 13 fev. 2023.

No entanto, o saldo da oferta de cursos encontrados para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, que devem ser formados a partir de cursos bilíngues de Pedagogia, não foi positivo se comparado à meta do Programa Viver sem Limite, constituindo-se como segmento mais fragilizado na formação de professores bilíngues. Sendo que a meta do referido programa era de criar 12 cursos de Pedagogia Bilíngue no período de 2011 a 2014, não foi localizado nenhum curso aberto nesse intervalo, posto que o primeiro, ofertado pelo Instituto Federal de Goiás (IFG), teve início em 2015 e o do Instituto Federal de Santa Catarina – Campus Palhoça (IFSC) teve início em 2019.

A diferença no quantitativo de cursos de formação de professores que atuarão nas séries iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e Superior demonstra que há menor investimento no curso de Pedagogia Bilíngue, o que acarreta grandes perdas às crianças Surdas, já que, sem a presença de profissionais bilíngues nesse período, elas estão sendo privadas da possibilidade de apropriação da Libras como primeira língua, o que já é uma marca de toda a história da Educação de Surdos no Brasil (Lodi; Lacerda, 2015).

Como mostram Lodi e Lacerda (2015), a formação que predominava para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental era aquela realizada por meio de cursos de extensão ou de especialização em Libras de curta duração, oferecidos por instituições de Educação Superior, além daqueles oferecidos por organizações da sociedade civil, situação que não sofreu alterações até o ano de 2023.

Ainda com relação ao Decreto nº 5.626/2005, no Artigo 22, há novamente referência a professores bilíngues, o que reforça a importância da formação adequada para esse profissional para a escolarização bilíngue de Surdos:

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 (Brasil, 2005, p. 8, grifo próprio).*

O Parágrafo 1º desse Artigo define que as escolas ou classes de Educação Bilíngue são aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no processo educativo (Brasil, 2005).

Na LDB nº 9394/1996, capítulo V, o conceito e a proposta da Educação Bilíngue de Surdos, no artigo 60-A que foi incluído em 2021 com a Lei nº14.191, assim aparece:

Entende-se por Educação bilíngue de Surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de Surdos, classes bilíngues de Surdos, escolas comuns ou em polos de Educação bilíngue de Surdos, para educandos Surdos, Surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de Surdos (Brasil, 2021, p. 1).

Referindo-se à definição de língua de instrução dos Surdos, Lodi e Lacerda (2009) explicam que essa é a língua de constituição desses sujeitos e, por isso, deve ser desenvolvida desde os anos iniciais da escolarização. Alerta-se aqui, portanto, que educação e escola bilíngue de Surdos trata de um posicionamento político-pedagógico que ofereça instrução em Libras e em Língua Portuguesa escrita, contemplando o planejamento, a organização pedagógica e de currículo e as metodologias de avaliação. Essa definição de bilíngue aplica-se também ao curso de Pedagogia Bilíngue, desenvolvido para formar profissionais para a educação da população escolar Surda (Machado; Teixeira; Galasso, 2017).

Há de se notar que, em ambos os documentos, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 norteiam alguns caminhos para o campo de atuação educacional bilíngue de Surdos. No entanto, conforme evidencia Bueno (2002) em sua dissertação de mestrado, a criação de tais normativos legais não cumpre de forma efetiva o papel para o qual foram designados, pois há omissões que causam dubiedade para atender às especificidades da Educação dos Surdos, já que há, no Brasil, segundo a autora, duas realidades na tentativa de cumprir tais Leis: as escolas comuns e as escolas bilíngues.

Em 2008, foi criada, pelo MEC, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, considerada como parte de um momento histórico que aproxima as iniciativas e as diretrizes brasileiras de proposições internacionais, ressignificando o conceito de deficiência por meio da perspectiva social de seu público e indica um novo direcionamento para a garantia do direito à educação (Baptista, 2019).

O PNEEPEI teve como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino. Propunha também a transversalidade da modalidade de Educação Especial, desde a Educação Infantil até a Educação Superior, a oferta do AEE e formação de professores para tal. Atestava a participação da família e da comunidade, a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários,

nas comunicações e na informação e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

O referido documento incitou a criação das diretrizes operacionais da Educação Especial para o AEE. Regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, de acordo com a Secretaria de Educação Especial (Seesp/MEC), é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar as barreiras físicas, de comunicação, informação e tecnologia, para a “plena”³⁹ participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2011).

No contexto da formação de professores para o AEE, retomamos as diretrizes estabelecidas em anos anteriores pela Resolução CNE/CEB 02/2001. Conforme essa resolução, o professor atuante no AEE deve possuir formação especializada, atestada por cursos de licenciatura em Educação Especial ou em suas áreas específicas. Recomenda-se que essa formação ocorra de forma concomitante e associada à licenciatura para a Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental. Alternativamente, o profissional pode buscar a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, após a conclusão da licenciatura em diferentes campos de conhecimento, especialmente, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Brasil, 2001b).

No que concerne à Educação Bilíngue de Surdos e à formação inicial de professores para atuação com esse público, nota-se que, apesar da PNEEPEI de 2008 trazer referência à Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005, no que tange ao reconhecimento legal da Libras, à inclusão dessa língua nos currículos dos cursos de formação de professores e ao ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2, tal proposta não corresponde aos anseios de Educação Bilíngue reivindicada pela Comunidade Surda. Isso pois a formação desse profissional ainda persiste para o perfil e qualificação mais generalista para o público da Educação Especial, o que significa que este pode não possuir a formação necessária para docência com os estudantes Surdos no AEE, que recebe os seguintes atendimentos: ensino de Libras, ensino em Libras e ensino de português como segunda língua que não são trabalhados no conteúdo da licenciatura e /ou pós-graduação da Educação Especial.

Na análise de Thoma (2000), pesquisadora de políticas educacionais e linguísticas para Surdos, o AEE foi instituído com base no entendimento da surdez como uma deficiência sensorial e, por esse motivo, os estudantes Surdos deveriam ser inseridos na escola comum, de

³⁹Utilização das aspas, porque sabe-se que, apesar de a legislação considerar ser possível incluir plenamente as PcD, essa máxima não é atingida de fato.

acordo com a Educação Inclusiva, tendo o TILS presente em sala de aula e atendimento no contraturno escolar pelo AEE. Nessa concepção, a Libras acabou sendo um recurso de acessibilidade e não a língua de instrução desse estudante, por isso não se tem atenção à formação de professores para atuarem nessa política, pois há outros perfis para assumirem tal função.

Todavia, esse modelo de ensino não proporciona um ambiente linguístico favorável aos estudantes Surdos, pois aí não há uma comunidade de sinalizantes - Libras, com pares Surdos e professores bilíngues qualificados que possibilitem a construção de língua, identidade e cultura Surda em seu planejamento pedagógico como minoria linguística e cultural.

Destaca-se, ainda, que a compreensão de inclusão escolar adotada de forma generalizada pelas instituições de educação é uma forma de pensar a escolarização das pessoas Surdas, mas longe de ser a mais adequada e a única possível. Isto pois sempre houve a possibilidade de se criar escolas e/ou classes bilíngues de Surdos nas redes públicas de ensino que melhor atendem às demandas de escolarização desse público. Entretanto, em função de um jogo de poder econômico e pouco compromisso com esses estudantes, houve a reprodução em massa desse modelo de escolarização que os coloca em classes monolíngues com apoio de intérpretes de Libras e apoio do AEE em diferentes formas no contraturno. As classes bilíngues de Surdos e escolas bilíngues de Surdos são expressões legítimas de educação equitativa e inclusiva.

Essas lacunas da ruptura conceitual do PNEEPEI no que tange à Educação Bilíngue de Surdos e a conseqüente formação de professores para nela atuarem instigaram discussões e reivindicações do movimento Surdo⁴⁰ em prol de um espaço de discussão junto ao MEC sobre o assunto e, a partir dessa percepção e demanda, foi criado um GT designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 (Brasil, 2013b, 2013c) do MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi⁴¹). O objetivo desse GT foi elaborar subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue de Surdos - Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, com orientações à formação inicial e continuada de professores para o ensino dessas duas línguas e metas operacionais para nortear a implementação da Educação Bilíngue

⁴⁰Os movimentos Surdos podem ser entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações e lutas das pessoas Surdas no sentido do reconhecimento de sua língua e de sua Cultura (Klein; Santos, 2015).

⁴¹A Secadi foi criada em 2004 com ações voltadas à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da Educação Inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Foi extinta em 2019, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, e posteriormente retomada, em 2023, com o novo governo que assinou o decreto nº 11.342, o qual instrumentalizou a volta da Secadi dentro da estrutura regimental do Ministério da Educação.

de Surdos (Brasil, 2014b). O GT foi composto por vários pesquisadores e colaboradores⁴² e, ao afirmar que a formação de professores de Libras, de Língua Portuguesa como L2 é fundamental para formar profissionais para atuarem na Educação Básica, propôs que essas formações deveriam ser garantidas em nível superior (licenciatura) para profissionais que ainda irão atuar nessa área. Para os professores que já estivessem atuando na Educação Básica e Superior, deveria ser realizada formação continuada (Brasil, 2014b).

O referido Grupo sugeriu também que os cursos de graduação envolvessem a licenciatura de Pedagogia Bilíngue para o professor bilíngue que irá atuar na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que contemple os estudos culturais em grade curricular da formação. Para os professores de Libras que irão atuar no ensino da Libras na Educação Básica e nível médio, recomendou a licenciatura em Letras/Libras. O curso de Língua Portuguesa como L2, ainda de acordo com esse Grupo, deveria ser oferecido para formar os professores que fossem atuar tanto na Educação Básica como no nível superior (Brasil, 2014b).

Também em 2014, foi aprovado o PNE 2014, por meio da Lei nº 13.005/2014, com diretrizes, metas e estratégias para a Educação Básica e Superior, a serem alcançadas no decênio 2014/2024 (Brasil, 2014a). No que concerne à formação inicial de professores, assegurou, em sua Meta 15, a formação em nível superior para todos, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam, no prazo de um ano de vigência do Plano.

Prevê-se, ainda na estratégia 4.16, o incentivo à inclusão, nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino e aprendizagem para o AEE dos alunos com deficiência. Em relação à Educação de Surdos, há uma estratégia específica para ela, a 4.7, que garante ao estudante Surdo de zero a dezessete anos a Educação Bilíngue em Libras como

⁴²Pesquisadores e colaboradores compostos 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 posteriormente 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. O Grupo de trabalho foi composto pelos vários pesquisadores e colaboradores na elaboração desse 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 Cípriano, 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 de relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para o MEC/Secadi. Portanto, a sua citação, neste estudo, está da seguinte forma: Thoma *et al.*, 2014.

primeira língua e Língua Portuguesa como a segunda língua na modalidade escrita, em escolas bilíngues ou comuns (Brasil, 2014a).

Ainda assim, o entendimento sobre a Educação Bilíngue de Surdos continua equivocado, conforme revela a pesquisa de Albres (2018) sobre “Os diferentes caminhos para uma Educação Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) na região Sul do Brasil”. A autora mostra o impasse estabelecido pelas escolhas dos governos estadual e municipal nessa região do país para a Educação Bilíngue de Surdos, devido ao entendimento da proposta do PNEEPEI/2008. Ela também reforça que há pouco investimento em escolas e classes bilíngues e a falta de orientação para a formação docente adequada é recorrente (Albres, 2018).

Enquanto algumas organizações defendiam o modelo proposto pelo MEC, outras entidades denunciavam uma tentativa do órgão de mudar a visão central da proposta, que buscava inserir alunos com deficiência em classes comuns de escolas comuns.

Apesar da divergência de opinião entre os setores envolvidos, a nova política de inclusão foi estabelecida no dia 30 de setembro de 2020, a partir do Decreto nº 10.502, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que não foi bem recebida por várias entidades que colocaram-se contra a nova política e produziram um manifesto com posicionamento contrário ao documento, pedindo sua imediata revogação (Abrasco, 2020; Brasa, 2020; Peixe, 2020).

De acordo com essas entidades, o Decreto nº 10.502/2020 fere a CF/1988, a Convenção Internacional sobre os Direitos das PcD de 2009 e a LBI/2015, pois viola um direito humano da PcD assegurado constitucionalmente, ao viabilizar e legitimar formatos educacionais na contramão das práticas inclusivas, corroborando para a segregação de tais sujeitos.

No que se refere à Educação de Surdos, havia no documento o reconhecimento e diferenciação de escolas e Educação Bilíngue de Surdos, apesar de ainda considerá-los público da Educação Especial por terem, de acordo com o documento, uma deficiência sensorial. Conforme o Art. 2º do Capítulo I, a Educação Bilíngue de Surdos é a

[...] modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos Surdos, deficientes auditivos e Surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de Surdos e em classes bilíngues de Surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (Brasil, 2020, art. 2).

Depreende-se, portanto, que a Educação Bilíngue de Surdos foi parcialmente instituída em concordância com os moldes almejados pela Comunidade Surda, já que o sujeito Surdo

continua público da Educação Especial por ser considerado uma PcD sensorial. Os embates em relação à Educação Inclusiva culminaram na suspensão do Decreto nº 10.502/2020 pelo Supremo Tribunal Federal, que foi revogado definitivamente em 2023 pelo atual presidente.

O próximo, primeiro passo legal do movimento Surdo para a modificação do entendimento sobre a surdez e a pessoa Surda, foi dado por intermédio da Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB de 1996 para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos dissociada da Educação comum, pela primeira vez.

Ela garante educação escolar bilíngue e intercultural em Libras, como L1, e em Língua Portuguesa escrita, como L2, aos educandos Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, PAEBS público da Educação Bilíngue de surdos, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue a ser iniciada na Educação Infantil, estendendo-se ao longo da vida escolar do estudante (Brasil, 2021).

Essa lei assegura, também, ao público dessa modalidade de educação, “materiais didáticos e **professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior**” (Brasil, 2021, grifo próprio). Para os processos de contratação e de avaliação periódica desses profissionais, é determinado que as entidades representativas das pessoas Surdas serão ouvidas (Brasil, 2021). Entretanto, não há especificação de quais cursos de formação e especialização são os adequados ou de que forma e quem fará a avaliação periódica dos professores.

É garantido, inclusive, que a União apoiará técnica e financeiramente o desenvolvimento desses programas que devem ser planejados com participação das Comunidades Surdas, de instituições de Ensino Superior e de entidades representativas das pessoas Surdas. Ainda, de acordo com a Lei nº 14.191/2021, os programas devem constar no PNE, com os objetivos de

- I - Fortalecer as práticas socioculturais dos Surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - Manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à Educação Bilíngue escolar dos Surdos, Surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - Desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos Surdos;
- IV- Elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado (Brasil, 2021, art. 79-C).

Em conclusão desta seção, é possível inferir que a formação inicial de professores para atuarem com estudantes Surdos carece de uma definição precisa, devido à falta de clareza nos normativos legais apresentados. Além disso, a regulamentação desse processo parece estar

imersa em um embate de natureza ideológica entre os diversos atores envolvidos. É evidente que essa questão é permeada por aspectos ideológicos, políticos e econômicos. Observa-se também que, embora existam diversas políticas públicas de educação, sua implementação não ocorre integralmente, pois há lacunas e possibilidades de interpretação. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de um processo mais abrangente e bem definido para efetivar a Educação Bilíngue como uma realidade em todo o território nacional.

Acentua-se que o Relatório do GT (2014) 31 é construído com base na relação das pessoas Surdas com os vestígios de uma memória de língua interditada (Payer, 2001), na qual os agentes e colaboradores tinham por finalidade discutir a Educação dos Surdos e sua formação. Esse relatório foi subsidiado pelo documento de Políticas Linguísticas da Educação Bilíngue: Libras e Língua Portuguesa, em 2014, respaldado pela Lei de Libras 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005. Essas normativas têm o propósito de romper com o estigma existente sobre a Educação dos Surdos, que eram rotulados e designados como pessoas com deficiência, vinculados à Educação Especial.

Essa iniciativa decorreu do fato de que os Surdos eram incorporados no PNEEPEI, que não atendia às especificidades desse público. Os ensinamentos a serem transversalizados aos estudantes Surdos apresentavam-se de forma escassa, sem ações afirmativas aplicadas na Educação dos Surdos, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas estruturas e formação dos profissionais envolvidos. Isso instigou diversas discussões e mobilizou propostas do movimento Surdo em prol de uma educação que contemplasse suas especificidades linguístico-culturais. O movimento compreende que a escola comum não proporciona um ambiente linguístico favorável para a educação desses estudantes, pois 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 dessa percepção e discussão, 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). Esse grupo elaborou os Subsídios, publicados no início de 2014, considerados os documentos mais atuais e recentes, que visam orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente, em escolas e classes bilíngues, com

tempo integral dos estudantes na escola, considerando suas especificidades culturais e linguísticas.

Para dar continuidade na abordagem do campo dos estudos sobre a formação de professores na Educação de Surdos, serão apresentadas, a seguir, as legislações e as proposições que asseguram a educação de qualidade por meio de qualificação de professores em formação continuada para atuarem com esse próprio público.

5.1.2 Cidadania cultural: o direito à diferença via formação continuada/complementar na perspectiva de Surdos

Segundo Veiga (2012, p. 27), a formação dos professores é uma ação contínua e progressiva, ou seja, que tem início e nunca tem fim, e que envolve várias instâncias, revertendo sempre em uma valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência docente. Em nenhum momento, essa valorização da formação docente focaliza uma divisão da relação teoria e prática. Ainda segundo a autora, a teoria é prática e a ação não é um mero receptáculo da teoria, ou simplesmente um conjunto de regras. Ela deve ser trabalhada com base em uma realidade concreta e a prática devendo ser sempre o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer formação.

Partindo desse posicionamento, retomamos, aqui, as questões acerca da formação continuada de professores que atuam com os estudantes Surdos: estaria isso ocorrendo na formação continuada dos professores em todos os municípios? Há propostas de formação com temáticas e conteúdos específicos da área de Educação de Surdos ofertados nas suas respectivas secretarias da educação? Há prestígio para os professores com qualificação da respectiva área em que atuam?

Ao se referir à profissionalização docente e sua formação, a autora também diz que:

outra característica da docência está ligada à inovação, quando rompe com a forma conservadora de ensinar e aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolhas; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se a dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; é exercida com ética, adquirindo, assim, significado (Veiga, 2012, p. 25).

É essa a formação que idealizamos e almejamos nesta pesquisa. O professor precisa reconfigurar a prática ou experiência que já possui, não esperar jamais que o conhecimento venha pronto nas formações por meio de “receitas” ou “fórmulas”, mas explorar a sua

capacidade inventiva respaldada pelas bases teóricas sob o viés dos estudos culturais que incita a prática pedagógica essencial para ser trabalhada com os estudantes Surdos.

Neste trabalho, no campo da formação continuada de professores dos/para estudantes Surdos, defendemos a ideia de que os estudantes Surdos apresentam habilidades de aprender de forma integrada, sem distinção em relação aos demais. Porém, é devido à falta de formação adequada dos professores e profissionais que os estudantes Surdos são inseridos na sala sem o aprendizado esperado, porque o docente não tem o conhecimento atualizado acerca dos sujeitos Surdos com particularidade linguística, identitária e cultura, o que, conseqüentemente, gera a falta de domínio da Libras. Partindo desse pressuposto, é interessante ressaltar que formação continuada é necessária para profissionalização contínua dos docentes e este não pode se ater à sua qualificação somente na formação inicial.

Nessa subseção, apresentamos um recorte de leis, decretos e documentos promulgados nessas últimas décadas, relevantes para o debate da Educação de Surdos referente ao reconhecimento e difusão da Libras para a formação continuada de professores bilíngues, culminando em legislações que conduziram o cenário educacional brasileiro rumo à Educação Bilíngue na escolarização dos estudantes Surdos.

Ressaltamos que a definição do aporte teórico desta investigação, voltado para os Estudos Surdos e a defesa da visão socioantropológica dos sujeitos Surdos (Skliar, 1999), nos quais há a explícita defesa pela construção da Cidadania Cultural, em que a marca referencial é o direito à diferença linguística e cultural, é um posicionamento político nosso, necessário para se contrapor à presença de debates, reais e atuais, que possuem compreensões alicerçadas na Educação Especial no que se refere à formação docente. Isso pois as políticas públicas relacionadas às pessoas Surdas ainda são balizadas na compreensão da deficiência e não ampliadas para serem construídas nas interlocuções das diferenças.

Quase sempre, essas questões nos suscitam incômodos teóricos e práticos, pois entendemos as propostas como desalinhadas da compreensão dos sujeitos Surdos que a comunidade Surda e muitos pesquisadores da área defendem na atualidade, 2023, questões essas confirmadas e questionadas por Lodi há mais de uma década, em 2013:

Essa antiga tensão, longe de ser enfrentada, ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a Educação para Surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que consideram como domínio da Educação Especial (Lodi, 2013, p. 51).

Fernandes e Moreira (2014) ressaltam também as divergências existentes entre a Educação Especial e a Educação de Surdos encontradas nos documentos oficiais. Diante disso, utilizam a metáfora do pêndulo para caracterizar esses equívocos:

É ambígua a representação dos Surdos, oscilando em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categoria que toma os Surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras) e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional (Fernandes; Moreira, 2014, p. 62).

Diante dessas imprecisões realçadas pelas autoras nos textos oficiais, necessário se faz ampliar nosso olhar atento para os discursos oficiais e buscar contextualizar essas políticas e suas intencionalidades na proposição da formação continuada aos professores e profissionais da Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue.

5.1.3 Divergências legais da formação continuada para professores e profissionais na/para Educação de Surdos

A primeira iniciativa dos cursos de formação continuada ocorreu no final da década de 1960, quando foi publicado o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, no qual instituiu-se que a formação de professores para a Educação Especial passou a ser responsabilidade do Ensino Superior (Pereira, 2000).

Ocorre, porém, que a formação continuada tem acontecido em perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo, conforme discute Motta (2009), estabelecendo uma “nova pedagogia da hegemonia” (Neves, 2005, p. 104), na qual “[...] o aparelho escolar também tem tido um papel pedagógico fundamental na conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo” (Neves, 2005, p. 104). Nesse contexto, é crucial abordar a formação do Surdo como profissional que se adapta ao mercado, assumindo a posição de auto empresário de si mesmo. Essa perspectiva destaca a importância de capacitar os Surdos não apenas como beneficiários do sistema educacional, mas como agentes ativos, capazes de moldar suas próprias trajetórias profissionais em sintonia com as demandas do mercado.

Retomando aqui, após a publicação do parecer do CNE nº 252/1969, foram implementados por meio de quatro áreas específicas: Deficiência de audiocomunicação ou Deficiência Auditiva; Deficiência Física; Deficiência Mental e Deficiência Visual. Para

Michels (2017), isso fragmentou a própria habilitação, pois não havia um currículo único para a área, mas currículos específicos para cada subárea da Educação Especial, o que centralizou a formação na deficiência como um todo ao desconsiderar as dificuldades políticas, sociais, culturais e históricas da educação e da sociedade como um todo e negou à pessoa, então considerada com deficiência, suas necessidades específicas de estudante.

A formação de professores para a Educação de Surdos, nesse contexto, era contemplada pela habilitação em “Educação de deficientes da audiocomunicação”, na qual era priorizada a reabilitação da fala para as crianças Surdas para que, assim, o desenvolvimento da linguagem oral fosse trabalhado da mesma forma como se fazia com as não surdas (Pereira, 2011) totalmente contraditório.

Por outro lado, observa-se que muitas instituições de ensino propõem a oferta de formação de professores para atuarem na Educação de Surdos em uma única opção, o curso de Libras, que não se configura como uma solução para os problemas escolares dos Surdos e nem para a qualificação dos professores, pois foca-se somente na comunicação, não na prática pedagógica. Conseqüentemente, os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar os processos de ensino e de aprendizagem junto a seus estudantes e a partir de contextos próprios de planejamento de ensino em uma perspectiva bilíngue.

Retornaremos ao cenário das discussões sobre a Educação de Surdos atreladas à Educação Especial, destacamos a Declaração de Salamanca de 1994. Nesse documento, foi assegurado o compromisso com uma “Educação para Todos”. Ficou estabelecido que todos poderiam se beneficiar da escolaridade, tanto no sistema comum de ensino como também na Educação Especial. A Declaração de Salamanca também faz referência à Educação de Surdos e reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas, possibilitando, assim, acesso e ensino da língua de sinais de seu país.

Nessa declaração, foi estabelecido o direito dos estudantes Surdos à educação de qualidade com acesso ao ensino, conhecimento e permanência. Para tanto, é preciso garantir professores e profissionais qualificados com incentivo por parte dos entes federados de assegurar a oferta da formação contínua visando ampliar a atualização de conhecimentos. Entretanto, a formação não acontece e, então, os professores precisam buscar suas próprias alternativas de formações, sendo que os outros espaços formativos, geralmente, privados, é que promovem a garantia de formação. Tal formação é aligeirada e vinculada a interesses mercadológicos, o que faz com que muitos professores apresentem uma dificuldade pertinente em suas atuações, pois a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, assim como define

Ferreira Brito (1993). Além da falta de conhecimento da Libras por parte de toda comunidade acadêmica, o que desconsidera os pressupostos da Educação Bilíngue de Surdos.

Conseqüentemente, esse processo de ausência do setor público desencadeou uma precariedade na qualidade dos processos educacionais destinados aos estudantes Surdos. A realidade evidencia a falta de professores qualificados para atuarem com o público designado, sendo que alguns poucos profissionais existentes ainda são professores despreparados, com conhecimento insuficiente acerca das especificidades dos estudantes Surdos.

Nesse contexto, é comum observar que, muitas vezes, a falta de preparo e informação impede o professor de desenvolver uma prática pedagógica adequada às especificidades do estudante Surdo no que se refere à sua língua, o que acaba o isolando no sistema de ensino.

Isso já era reforçado por Bueno, em 1999, para o qual “dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir pessoas com deficiências no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência” (Bueno, 1999, p. 25). Para tanto, o quesito indispensável para a efetivação desse conceito é a formação adequada e contínua do professor (Glat; Fernandes, 2005; Sant’Ana, 2005).

A formação continuada de professores acabou sendo um dos pontos que merece ênfase, quando se aborda a inclusão, pois muitos dos futuros professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receberem uma criança com deficiência na sala de aula. Há uma queixa geral dos estudantes de pedagogia, de licenciatura e dos professores: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (Lima, 2018, p. 40). Faz-se necessário lembrar que a responsabilidade da garantia de Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue, com educação de qualidade a todos os educandos, é do Estado e não podemos transferir apenas aos professores, pois é uma ação política e social e as orientações são necessárias a todos os agentes educacionais.

Para que isso aconteça, o primeiro passo que fizeram para sanar o possível “problema da formação de professores” foi a segregação respaldada na LDB nº 9394/1996, artigo 58, a qual versa sobre a Educação Especial, modalidade escolar do ensino regular, cujo objetivo era adaptar os currículos e a metodologia de ensino pelos professores que fossem atender esses estudantes (Prioste; Raiça; Machado, 2006). Porém, apenas essas adaptações curriculares não seriam suficientes para atender as especificidades dos estudantes Surdos, pois, em nenhum momento, essa modalidade de ensino enfatiza uma educação respaldada na Libras, para Skliar (2001).

Quase uma década depois da aprovação da referida Declaração de Salamanca, a comunidade surda começa a sair da sua invisibilidade e lutar por uma educação que atenda às

suas peculiaridades linguísticas. Mesmo já existindo documentos como esse, que reconhece a língua de sinais como língua da comunidade surda, a luta por uma Educação Bilíngue só se tornou possível com a oficialização da língua de sinais, por meio da Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626/2005.

Três anos após, a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5626/ 2005. Nele, está assegurada a capacitação e formação dos profissionais que atuam na Educação de Surdos. Como também indica o direito dos estudantes Surdos à educação em escolas e classes de Educação Bilíngue, ou seja, a língua de sinais como L1 e a língua portuguesa (na modalidade escrita) como L2. Esse Decreto estabelece, ainda, que os professores devem ser bilíngues na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, é garantida a matrícula em escolas bilíngues ou escolas comuns, com professores conhecedores das singularidades linguísticas, identitárias e cultura dos estudantes.

O que nos direciona a pensar na abordagem da formação continuada, tendo o viés da pedagogia surda, que é a metodologia desejada pela comunidade Surda, visto que as lutas dessas pessoas giram em torno da constituição da subjetividade do jeito Surdo de ser, ou seja, da construção de sua identidade e consagração de sua cultura, a qual só poderá ocorrer no encontro com seus pares. A pedagogia surda surge com a finalidade de mostrar um novo caminho para a Educação do Surdo, pois é uma metodologia que atende, de uma maneira satisfatória, as especificidades desse grupo, de forma a considerar todos os aspectos culturais desse sujeito.

De acordo com Machado (2008),

[...] 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 (Machado, 2008, p. 78).

Em vista disso, Rodrigues (2010 *apud* Facundo; Vitaliano, 2019) ressalta que não basta apenas a oferta de formação continuada como meio de preparo aos profissionais, mas observar a qualidade da formação oferecida. De igual maneira, há que se cuidar para que, nos cursos de formação docente, os estudantes Surdos não sejam apresentados de forma generalizada e estereotipada, com cartilhas e manuais de instrução geral, mas por meio de uma perspectiva humanizadora, para que cada pessoa seja vista em sua singularidade (Facundo; Vitaliano, 2019).

Para Saviani (2010):

[...] a formação de professores deveria garantir uma sólida cultura que lhes permita atingir uma aguda consciência da realidade em que vão atuar associadas a um consistente preparo teórico-científico que os capacite à realização de uma prática pedagógica coerente [...] Condições adequadas de trabalho que lhes permitam atualização constante, preparação consistente de suas atividades curriculares e atendimento às necessidades pedagógicas dos alunos, revendo e reelaborando os conteúdos e os métodos do ensino ministrado (Saviani, 2010, p. 53).

A precariedade da formação a ser ofertada, pautada na perspectiva restrita ao ensino de Libras, ainda persistiu, no ano de 2008, com a publicação do PNEEPEI com o seguinte trecho:

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2002, p. 1).

O mesmo documento ainda reforça que a sua oferta seja aplicada pelos seguintes profissionais:

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, 2002, p. 2).

Diante desse arcabouço legal, as IES têm buscado ofertar a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e bacharelado, o que tem propiciado uma difusão e um reconhecimento dessa língua entre a comunidade ouvinte. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que essa conquista não é, nem de longe, suficiente para garantir uma educação de qualidade para esses estudantes, já que cursar uma disciplina ao longo do curso de graduação jamais fornecerá fluência numa língua de características tão distintas e fornecerá, menos ainda, elementos para compreender a complexidade envolvida na questão cultural dos Surdos (Lodi; Moura, 2006).

No ano em que foram instituídas as diretrizes do AEE, regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008 e revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, o referido documento garantiu ainda que os profissionais que atuam no AEE terão formação continuada para o trabalho com a demanda desse serviço, inclusive, para o desenvolvimento da Educação Bilíngue para estudantes Surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille⁴³ para estudantes cegos ou com baixa visão (Brasil, 2011).

Outro marco importante para a mudança de oferta da formação continuada foi o decreto nº 6.949/2009, o qual garantiu aos estudantes Surdos e outros estudantes com deficiências o

⁴³Sistema de escrita tátil com pontos em relevo, utilizado por pessoas privadas da visão, criado pelo francês Louis Braille em 1825.

direito à educação ministrada em língua, modos e meios de comunicação mais adequados aos indivíduos em ambientes que possam proporcionar aos cidadãos envolvidos o favorecimento de seu máximo no desenvolvimento acadêmico. Esse Decreto também abrange outras questões, como a saúde, e determina em seu artigo 25:

Os Estados Partes reconhecem que as pessoas com deficiência têm o direito de gozar do estado de saúde mais elevado possível, sem discriminação baseada na deficiência. Os Estados Partes tomarão todas as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso a serviços de saúde, incluindo os serviços de reabilitação, que levarão em conta as especificidades de gênero (Brasil, 2009, art. 25).

Esse decreto foi a ratificação de um tratado internacional que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Mas o Brasil, como membro e signatário do referido tratado, não só o ratificou, como o transformou no decreto nº 6.949/2009. Novamente, se discute o quão tardio foi para normatizar o óbvio.

No mesmo ano de 2009, por meio da Lei nº 12.056, de 2009, foi incluída, na LDB, no Artigo 62, § 1º, que “[...] A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996, art. 62).

Sobressai-se que o profissional da educação precisa ser capaz de construir o pensamento e as ações fundamentadas nas teorias e voltá-las às necessidades do cotidiano e práticas vivenciadas em sala de aula; para isso, o professor necessita de uma prática pedagógica coerente e estudo permanente e coerente. Dessa maneira, a formação continuada não pode permanecer apenas na transmissão de informações, mas precisa se pautar na construção de saberes para favorecer a aquisição do conhecimento científico que articule a teoria ao contexto prático, com um movimento de construção e de reconstrução da cultura e do conhecimento, considerando o sujeito como histórico, social, político e cultural.

Portanto, conforme Tozetto (2017, p. 24543), “[...] é importante que se tenha clareza de que a formação continuada é um processo a ser desenvolvido por toda a carreira docente, que vai sendo aos poucos construído e reconstruído, com o propósito de melhoria da prática e por consequência uma melhora da educação”.

Em virtude dos fatos da Lei nº 12.056/2009, foi adotado pelo órgão do Poder Público o ensino de Libras como formação de professores, respaldado no Art. 3º do Decreto nº 5.626/2005, que declara que a Libras deve ser disciplina curricular obrigatória em todos os cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia, em nível médio e superior, de instituições de ensino públicas e privadas de todo território nacional (Brasil, 2005).

No entanto, o mesmo Decreto não menciona as especificidades da formação do professor bilíngue para Surdos, assim como não proporciona critérios para uma elaboração de propostas pedagógicas e matrizes curriculares “[...] que garantam que, nessa formação continuada, o professor terá se apropriado de conhecimentos suficientes de e sobre as Libras” (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018, p. 796).

Portanto, as instituições de ensino passaram a ofertar a Libras em formato de cursos de extensão e ou aperfeiçoamento, como formação continuada de professores e profissionais da educação. Para Facundo e Vitaliano (2019), a formação de professores bilíngues não pode ser confundida ou equiparada com um curso básico de Libras, visto que precisa ir além do ensino da língua propriamente dita, de modo que a apropriação efetiva da Libras, bem como qualquer outra língua, necessita muito além de um semestre ou um ano de curso.

Ressalta-se que a oferta da Libras nos currículos dos cursos de formação docente é fundamental, mas não garante a formação necessária para atuação do ensino bilíngue aos estudantes Surdos.

O PNE de 2011 trouxe ainda objetivos e metas a serem cumpridas no prazo de cinco anos e propagação em dez, relacionadas à formação de professores para o atendimento dos estudantes da Educação Especial, grupo em que os Surdos estavam inseridos. Foi instituída, nesse mesmo Plano, a implantação do ensino da Libras para estudantes Surdos e, sempre que possível, para seus familiares e comunidade escolar (Brasil, 2001a), sem especificar, no entanto, como isso seria realizado.

Ainda nessa senda de legislações que trouxeram ou garantiram direitos para a comunidade em questão, há o decreto 7.611/2011. A outra “inovação” trazida por este é a “garantia” de formação continuada de professores para o suporte bilíngue – Língua Portuguesa e Libras – de estudantes Surdos, inclusive, com aporte financeiro, conforme o artigo 5º, parágrafo 2º, inciso III, a seguir transcrito:

[...] Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;

[...] § 4º A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, **laptops** com sintetizador de voz, **softwares** para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011, art. 5, grifo próprio).

Observa-se que vários dispositivos obrigam o Estado a criar percentual mínimo de profissionais com formação continuada, inclusive, com contrapartida e aporte financeiro federal, mas os acadêmicos que saíam das universidades públicas, até bem recentemente, sequer tinha noção mínima da segunda e obrigatória língua oficial! Finalmente, a Lei 13.005/2014 - PNE, com vigência até o ano de 2024, ou seja, vige hodiernamente e que garante dentre outras coisas uma Educação Inclusiva com AEE, bem como traz uma questão bastante pertinente: ensino bilíngue para estudantes Surdos com a Libras como L1 e na modalidade escrita a Língua Portuguesa como L2 a alunos de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos.

A lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). O PNE determina as diretrizes, metas e estratégias para a educação nos estados, no distrito federal e nos municípios, sendo que estes devem alinhar seus planos conforme estabelecido nas 20 metas existentes. O PNE apresenta como prioridade a Educação de Surdos em escolas bilíngues e prevê a formação de profissionais de acordo com o previsto nas estratégias 4.7 e 4.13 da Meta 4.⁴⁴

No que concerne à formação inicial de professores, assegurou, em sua Meta 15, a formação em nível superior para todos, obtida em cursos de licenciatura na área em que atuam, no prazo de um ano de vigência do Plano. Garantiu investimento em formação continuada, considerando as necessidades, demandas e contextos dos sistemas de ensino e assegurou formação na pós-graduação a 50% dos professores (meta 16). Nele, no entanto, nada consta sobre uma formação específica oferecida aos professores de Surdos.

⁴⁴Meta 4 objetiva universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, 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.

A estratégia 4.7 - garante 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(as) alunos(as) Surdos(as) 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 Surdos-cegos;

A estratégia 4.13 – intenciona apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de acusados pela representação do MEC 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.

Dando sequência aos documentos citados, encontra-se como o mais recente a Lei nº 13146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse documento faz alusão à Educação Bilíngue, à atuação dos intérpretes e reconhece a Libras como língua, porém não podemos esquecer do caráter ambíguo que esse texto de lei, assim como outros que já observamos, pode suscitar.

Esse documento traz muitos avanços necessários, pois antevê a não discriminação, porém ainda é incipiente quando se refere à formação de professores, pois é enfatizada mais a formação de tradutor e intérpretes de Libras, acreditando que este proporciona a garantia do acesso de qualidade dos estudantes Surdos.

Dessa maneira, a LDB, no Artigo 60-B, incluído pela Lei nº 14.191 de 2021, garante:

[...] além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos Surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 1996, art. 60-B).

Tendo em vista o exposto, entende-se que é impossível que o processo formativo de um professor permaneça apenas em sua formação inicial, e como Martins (2019, p. 30) ressalta, o professor precisa estar em “[...] contato constante com o conhecimento, que é revisto, continuamente, no âmbito acadêmico, relacionando-o com sua prática cotidiana no espaço escolar, quando já em serviço. Sendo assim, sua formação deve ser permanente”. O docente precisa ter uma formação que vise uma prática pedagógica com adequações curriculares e metodologias determinantes ao processo de aprendizagem, além de estratégias que estabelecerão uma relação professor-aluno. Essas adequações oferecerão aos alunos, nos mais diversos contextos, o uso habitual da língua e momentos de trocas de experiência (Marques, 2017).

Verifica-se, com esse breve levantamento, que não são poucas as Leis que prescrevem direitos diferenciados – para não dizer desiguais – para aqueles considerados público da Educação Especial, o que é bastante belo, do ponto de vista teórico. Contudo, de nada vale um emaranhado de leis, se estas não são aplicadas na realidade, até mesmo parece que sequer são conhecidas.

Isto porque, para que um direito, há muito garantido, como o de ter um professor proficiente em Libras para ministrar a Libras como primeira língua para o caso dos Surdos e a Língua Portuguesa como segunda língua tal qual a legislação em vigor preconiza e, mesmo assim, para que seja viabilizado, ainda ser necessário recorrer ao poder Judiciário para

efetivação desse direito. Logo, pouco fez diferença, já que houve grandes expensas para simplesmente cumprir a lei.

É fato que existem leis que prescrevem direitos dos estudantes Surdos e que criam ações afirmativas em benefício destes. Mas o ponto nevrálgico é: por que não são autoexecutáveis tais direitos? Será que seria porque, em grande parte, esses públicos são monetariamente desfavorecidos ou, em geral, têm pouca voz por serem oriundos de famílias ouvintes que desconhecem os direitos de Surdos?

Não se precisa de novas leis que mais confundem do que auxiliam aos cidadãos, se precisa de uma postura mais conhecedora da norma e mais ativa para exigir que o poder público coloque em prática aquilo que ele mesmo criou: um sistema de normas que insiram os desiguais e que permitam, se não igualdade de condições, equivalência entre as pessoas, para que elas possam atingir todo o potencial que, como indivíduos humanos, todos têm.

Segundo Imbernón (2010), a formação continuada precisa apoiar, potencializar e criar uma reflexão crítica real sobre sua prática docente, de modo que permita examinar suas atitudes, suas teorias implícitas, os esquemas de funcionamento, para, assim, estabelecer um processo constante de autoavaliação das práticas com uma orientação formadora voltada para esse processo de reflexão, e os pressupostos políticos subjacentes a ela, exigem uma definição crítica da organização e da metodologia da formação continuada dos professores.

Em vista dos argumentos apresentados, o professor que trabalhará com Educação Bilíngue de Surdos necessita, além de possuir a fluência em Libras e uma formação continuada para ensinar com estratégias e didáticas coerentes, considerar as necessidades de seus alunos, compreendendo a importância do ensino bilíngue, enquanto formador de uma educação humanizadora que respeite e proporcione as pluralidades e diversidades culturais dos estudantes Surdos.

Ainda assim, é importante salientar a importância da formação continuada do professor, a fim de assegurar uma ação docente efetiva que atenda às necessidades dos estudantes Surdos e especificidades linguísticas, de modo que os estudantes Surdos possam se sentir pertencentes, pois o ensino bilíngue leva em consideração a sua língua, identidade e cultura Surda.

5.2 Margeando a construção da cidadania cultural: o direito à diferença na/numa política de formação de professores para Educação Bilíngue de Surdos

Movidos pelo objetivo geral desta pesquisa que preza por caracterizar a contextualização do tema da política de formação de professores em perspectiva bilíngue para atuar com os estudantes Surdos em relação aos pressupostos dados pelos Estudos de Educação dos Surdos em formação de professores embasados em Estudos Culturais, Epistemologia surda, Educação Bilíngue de Surdos, realizamos uma avaliação por meio da análise de conteúdo com 18 (dezoito) documentos, subdividida em 5 (cinco) eixos dos documentos. Em função da metodologia adotada, quanto maior o número de categorias presentes em dado material, mais aderente ele será ao enfoque esperado para uma educação científica que atenda pressupostos da política linguística e política educacional sob o viés de Estudos Culturais na formação de professores da Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue.

Para tal estudo, apresenta-se, abaixo, o quadro 5 que contém quais documentos pontuam a formação de professores para atuarem na Educação de Surdos presentes nas normas legais, dentre eles: abordagem geral (A. Geral), abordagem voltada a pessoas com deficiências (A. PcD), abordagem da Educação de Surdos (A. Ed. Surdos) e abordagem da Educação Bilíngue de Surdos (A. EBS). Podemos verificar quais textos legais obtiveram em seus documentos um maior ou menor número de abordagens presentes.

Quadro 5 - Números de abordagens presentes resultantes da análise de documentos das normas legais sobre a formação de professores

Eixo	Documento	A. Geral	A. PcD	A. Ed. Surdos	A. EBS
Leis	Lei nº 9.394/1996	X	X		
	Lei nº 10.172/2001		X	X	
	Lei nº 10.436/2002			X	
	Lei nº 13.005/2014	X	X	X	X
	Lei nº 13.146/2015		X	X	X
	Lei nº 14.191/2021				X
Portarias	Portaria Ministerial nº 1.793/1994		X		
	Portaria nº 1.060/2013			X	X
	Portaria nº 91/2013			X	X
Resoluções	Resolução CNE/CEB nº 2/2001		X		
Decretos	Decreto nº 5.626/2005			X	X
	Decreto nº 6.571/2008		X		
	Decreto nº 6.949/2009		X		
	Decreto nº 7.611/2011		X	X	X
	Decreto nº 7.612/2011		X		
	Decreto nº 10.502/2020		X	X	X
Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008		X	X	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014			X	X

Fonte: Elaboração própria.

A leitura do quadro acima apresenta resultado de análise bastante desgastante com a presença de seus dados reduzidos no interior dos textos legais acerca da abordagem direcionada à Educação Bilíngue de Surdos, pois, como se observa no quadro, há apenas 1 (um) documento voltado somente para a discussão da Educação Bilíngue de Surdos, o que enfraquece as ações afirmativas no que tange às garantias do ensino de qualidade para os estudantes Surdos. Fica evidente que, na maioria dos documentos que apresentam uma abordagem da Educação de Surdos que possui alguns pontos que os aproxima da Educação Bilíngue de Surdos, essa discussão ocorre aliada à abordagem voltada às pessoas com deficiências. Essa situação ocorre em um total de 11 documentos, o que inviabiliza a separação de conceitos, propostas, objetivos de um público para outro, provocando o enfraquecimento das metas a serem alcançadas para os estudantes Surdos, pois a maioria dos documentos tem atenção maior para com as pessoas com deficiências.

Nessa mesma análise, foi observado que, quando se fala em Educação Bilíngue de Surdos nos textos legais, da abordagem de Educação de Surdos e da abordagem direcionada às pessoas com deficiências, há distorções e/ou a temática é tomada com certo grau de insignificância quando se define a formação de professores para tal modalidade escolar, conforme poderá ser mais bem ilustrado em alguns dos pontos apresentados a seguir.

A Lei nº10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, no artigo 8, Educação Especial, no inciso 8.3, Objetivos e Metas, define, no parágrafo 11, que deve:

11. 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, mediante um programa de formação de monitores, em parceria com organizações não-governamentais (Brasil, 2001a, art. 8).

Observa-se, nesse documento, que a formação focou somente na qualificação de monitor, conhecido como um profissional Surdo que acompanha o professor regente atuando como “monitor” das aulas, prática esta que, por muitos anos, é comum nas escolas nas quais estudam os Surdos. Nessa realidade, os monitores eram designados para ajudarem os professores a trabalharem com os estudantes Surdos, explicando os exercícios e colaborando durante as aulas ministradas, usando a Língua de Sinais.

Em outro documento do mesmo período, a qualificação de profissionais para atuarem com os estudantes Surdos foi direcionada mais para o profissional tradutor intérprete de Libras, por meio da Resolução CNE/CEB nº2/2001, artigo 8:

Art. 8o As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da Educação Especial, capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;

b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; (Brasil, 2001b, art. 8, grifo próprio).

O mesmo é fortalecido na Lei 13.146/2015, no capítulo 5, artigo 28, que também explicita tipos de formação a serem aplicadas para a atuação e formação do profissional tradutor e intérprete de Libras com os estudantes Surdos:

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

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

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

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

II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras (Brasil, 2015, art. 28, grifo próprio).

Observa-se que há preocupação maior em assegurar a qualificação do profissional tradutor e intérprete de Libras nos documentos da CNE e da LBI do que de professores. Essa atenção maior aos profissionais, tradutor e intérprete de Libras, se deve ao fato de que há contradição de entendimento do papel do intérprete com o do professor, sendo que muitas pessoas atribuem ao profissional tradutor e intérprete de Libras o papel de profissional responsável pela escolarização dos estudantes Surdos, o que acaba eximindo a responsabilidade do professor sobre os processos de ensino e aprendizagem desses estudantes.

Diante desse contexto, é fato que, com a presença do intérprete educacional de Libras em sala de aula, muitos professores acabam por não se aprofundarem na Libras, não promovendo a inclusão e, por conseguinte, as condições de ensino e aprendizagem ficam prejudicadas, pois,

[...] com a presença do intérprete de língua de sinais em sala de aula, o professor ouvinte pode ministrar suas aulas sem preocupar-se em como passar esta ou aquela informação por meio de sinais, atuando apenas na língua de que tem domínio. E isso não altera em nada a forma como a educação tem sido conduzida. Ou seja, a escola não se modifica, como se prevê nos documentos de inclusão, em razão da presença do aluno Surdo; ao contrário, esse aluno se “ajusta” ao modelo educacional vigente (Rosa, 2006, p. 88).

O professor que domina a língua do estudante Surdo tem como aliada a comunicação direta e os diálogos claros com a confiabilidade requerida por parte desses estudantes. Esse profissional começa a se inserir na cultura surda e a conhecer um mundo diferente do que está acostumado. É importante o professor ser a pessoa inserida na cultura surda e não o contrário, pois a tendência atual ainda é centrar o trabalho no estudante a ser incluído como se ele tivesse a tarefa de alcançar os outros (Barboza; Campello; Castro, 2015).

Dando a continuidade à discussão, há documentos que definem a Educação Bilíngue de Surdos de forma concisa, mas ainda são incipientes para fortalecerem a política pública de formação de professores, compromissada com a educação de qualidade dos estudantes Surdos, pois a maioria dos textos legais que apresenta a abordagem da Educação Bilíngue de Surdos não explicita de forma clara como aconteceram as providências relativas à oferta e promoção de ações formativas para assegurar a formação de professores. Esse problema será melhor

discutido no decorrer das reflexões abaixo, com os documentos selecionados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Documentos com abordagem de Educação Bilíngue de Surdos resultantes da primeira etapa da análise de conteúdo

Eixo	Identificação do documento	Documento	A. EBS
Leis	A.	Lei nº 13.005/2014	X
	B.	Lei nº 13.146/2015	X
	C.	Lei nº 14.191/2021	X
	D.	Portaria nº 1.060/2013	X
	E.	Portaria nº 91/2013	X
Decretos	F.	Decreto nº 5.626/2005	X
	G.	Decreto nº 7.611/2011	X
	H.	Decreto nº 10.502/2020	X
	I.	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014	X

Fonte: Elaboração própria.

O quadro 6, acima, apresentou o número de categorias de abordagem de Educação Bilíngue de Surdos presentes nos textos legais compilados, sendo reduzido ao total de 9 (nove) documentos. Dentro desses 9 (nove) documentos, há as duas Portarias: Portaria nº 1.060/2013 e Portaria nº 91/2013, que instituíram e designaram o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, que foi homologada em 2014, por meio do documento intitulado: Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua de Sinais e Língua Portuguesa. Portanto, as portarias citadas não seguirão na segunda etapa da análise de documentos, para dar continuidade à discussão na qual iremos realizar um estudo comparativo dentre os 7 (sete) documentos, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 7 - Documentos selecionados para a segunda etapa da análise documental

Eixo	Identificação do documento	Documento
Leis	1.	Lei nº 13.005/2014
	2.	Lei nº 13.146/2015
	3.	Lei nº 14.191/2021
Decretos	4.	Decreto nº 5.626/2005
	5.	Decreto nº 7.611/2011
	6.	Decreto nº 10.502/2020
	7.	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue -Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014

Fonte: Elaboração própria.

Partindo desses 7 (sete) documentos selecionados, apresenta-se, a seguir, o quadro 7, que visa demonstrar os conceitos presentes nos referidos dispositivos que definem a Educação Bilíngue de Surdos, que contêm os elementos que fortalecem a política pública de formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos em uma perspectiva de Educação Bilíngue, sob o viés dos estudos culturais. Dentre eles: Conceitual (C), Questões Linguísticas (L) e Proposta Pedagógica de formação de professores (P). Assim sendo, buscou-se, na organização dos dados, demarcá-los de acordo com categorias presentes, categorias ausentes e categorias insuficientes. Partindo desse critério, pudemos verificar quais textos legais obtiveram em seus conteúdos um maior ou menor número de categorias presentes.

Quadro 8 - Número de categorias presentes resultantes da segunda etapa de análise de conteúdo da categoria sobre a formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos em perspectiva bilíngue

N. da Lei	Conceitual			Questões Linguísticas			Prática Pedagógica de formação de professores		
	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>
13.005/2014	X	-	-	X	-	-	-	-	X
13.146/2015	X	-	-	-	-	X	-	X	-
14.191/2021	X	-	-	X	-	-	X	-	-
5.626/2005	X	-	-	X	-	-	X	-	-
7.611/2011	-	X	-	-	X	-	X	-	-
10.502/2020	X	-	-	X	-	-	-	X	-
Relatório / 2014	X	-	-	X	-	-	-	-	X

Fonte: Elaboração própria.

A leitura do quadro acima indica que a Lei nº14.419/2021 e o Decreto nº 5626/2005 foram os que apresentaram maior número de presenças em todas as categorias: conteúdo no que tange à definição da Educação Bilíngue de Surdos, questões linguísticas que explicitam a Libras como a primeira língua e português como segunda língua e a prática pedagógica de formação de professor. Comparando-se os dois documentos, é possível observar que o Decreto nº 5626/2005 apresenta melhor instrução de proposição para a elaboração de perfis de formação de professores em uma perspectiva bilíngue; já a Lei nº14.419/2021 é mais completa no

requisito de proposição curricular sob o aporte de estudos Surdos/Culturais para a formação de professores.

O documento de maior número de categorias ausentes foi o do Decreto nº 7.611/2011, que não possui em seu texto o conceito de Educação Bilíngue de Surdos e as questões linguísticas que denominam a Libras como primeira língua dos Surdos e ou que esta deva ser ofertada como língua de instrução, interação, comunicação e ensino aos estudantes Surdos; assim como também não pontua que a Língua Portuguesa é segunda língua dos Surdos e que deve ser trabalhada na modalidade escrita.

Porém, dentre os 7 (sete) documentos da A.EBS selecionados para a análise da segunda etapa, somente 3 (três), sendo uns deles o Decreto 7.611/2011, definem explicitamente a formação de professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos, estando a categoria presente, demarcada na prática pedagógica de formação, em seu artigo 5 do inciso 2º:

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:
[...] III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; (Brasil, 2011, p. 2).

No que concerne à formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos, o documento direciona que isso deve ser seguido nos princípios do decreto 5.626/2005, conforme se vê a seguir:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
[...] § 2º No caso dos estudantes Surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2011, p. 1).

Apesar de o decreto 7.611/2011 dispor sobre a Educação Especial, mais especificamente o AEE, apresenta uma atenção especial dedicada à formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue, distinguindo os aspectos da Educação Especial com os da Educação Bilíngue de Surdos, pois explicitou que esta deve ser observada no Decreto 5626/2005.

De fato, o decreto pontua, de forma mais detida, os parâmetros para com a formação de professores descritos no capítulo 2, artigo 3; no capítulo 3, nos artigos 4, 5, 7, 11, 12 e 13, e no capítulo 4, artigo 14:

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. 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.

Parágrafo único. 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*.

[...] Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

[...] Art. 11º 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. 13º 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.

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 modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

Seguindo para o terceiro documento dos textos legais que definem a formação inicial e continuada de professores em perspectiva Bilíngue, no do Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua de Sinais e Língua Portuguesa, a temática aparece na página 17:

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 18 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 (Brasil, 2014, p. 17).

Destacamos a importância do domínio da Libras nesse contexto, na realidade, há vários estudos que indicam. Dentre eles, destacamos as pesquisas de Fernandes (2003), Perlin e Strobel (2006), Rebouças (2009), Lodi (2013), Freitas (2016), Streiechen (2016), Lima (2018) e Spasiani (2018). Cada uma, de sua forma, enfatiza que os professores não dispõem de conhecimentos e/ou recebem capacitação suficientes para utilizarem essa língua com estudantes Surdos em situações de aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que o professor, além de dominar a gramática e as regras socioculturais de uso da língua, também tenha conhecimento da cultura, que servirá como base para efetivar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, conforme afirma Marques (2017). Segundo a autora, apenas a obrigatoriedade do conhecimento da Libras não promove a educação de qualidade aos estudantes Surdos, pois esta vai além do uso de língua e a formação precisa ser destinada também a todas as pessoas que fazem parte do cotidiano escolar.

Ressalta-se que, durante o processo de análise e discussão dos dados coletados com a análise, inicialmente realizada em 18 documentos, pôde-se comprovar a tese proposta inicialmente nesta pesquisa, de que a política de formação de professores para atuarem com a Educação de Surdos prevista nos documentos regulatórios brasileiros de 2002 a 2022, não está adequada para os instrumentalizar de forma teórica e prática para o trabalho em conformidade com a modalidade escolar da Educação Bilíngue de Surdos.

Além disso, na análise, sob o ponto de vista geral, os documentos apresentam uma formação mais voltada ao tradutor e intérprete de Libras do que de professores bilíngues, indicando que a formação de professores bilíngues para atuarem na Educação de Surdos se encontra pouco representada, pois, para tal, seria necessário contemplar, além da formação em Libras, aspectos relacionados aos estudos culturais, a Epistemologia Surda. Esses aspectos são relevantes, tendo em vista serem considerados como substância primária para a valorização linguística, identitária e cultura surda a ser promovida aos estudantes Surdos. Por isso, a necessidade de a política pública de formação de professores para a Educação Bilíngue de

Surdos carecer implantar no (currículo, conteúdo) os estudos culturais para atuar na Educação de Surdos.

Partindo desse princípio, verifica-se que é fundamental que haja um professor bilíngue fluente em Libras com conhecimento da Epistemologia surda, intercultural, estudos culturais da comunidade surda, para mediar e promover a competência dos estudantes Surdos em se tornarem leitores competentes. Ressalta-se sobre os professores bilíngues que, por meio destes, existirão, de fato, condições reais para os estudantes conseguirem obter um melhor desenvolvimento quanto ao entendimento de informações e conhecimentos propostos no cotidiano escolar, melhorando, dessa maneira, as condições de aprendizagem dos conteúdos, por meio de planejamento pedagógico adequado.

Defende-se que, havendo um professor com experiência e conhecimento em Libras e cultura surda, melhor será a sua qualidade de ensino, com o uso de metodologias, didáticas, avaliação, estratégias e recursos didáticos visuais. Não se pode deixar de relatar que, conforme diz Guarinello (2007),

[...] para que as crianças surdas venham adquirir a língua de sinais como primeira língua, é necessário que elas sejam expostas a usuários competentes dessa língua, ou seja, adultos Surdos fluentes, que vão responder tanto pela exposição como pelo ensino da gramática para as crianças e seus pais, que, em 95% dos casos, são ouvintes (Guarinello, 2007, p. 48).

Retomando a análise, foi identificado que há vários documentos legais que apresentam grandes lacunas no que se refere à formação de professores para atuarem na Educação de Surdos. É preciso verificar também como a formação está sendo proposta nas instituições de ensino, dentre elas: entes federados, instituições de Ensino Superior, secretarias da educação, associações, entidades conveniadas com a educação e outras instituições que não apresentam conformidade com a legislação, inclusive, no que se entende e aplica sobre a qualificação de professores para atuarem e/ou que atuam com os estudantes Surdos em uma proposta de Educação Bilíngue de Surdos.

Destarte, destaca-se que as universidades públicas brasileiras ainda são principiantes quando se trata da formação de professores bilíngues, seja de profissionais Surdos ou de ouvintes, até porque, além da ausência da temática específica nas matrizes curriculares, os cursos de licenciatura se deparam com alguns aspectos que os impedem de preparar os professores para suas atuações na Educação Bilíngue de Surdos de uma forma geral.

Partindo dessa constatação, apresenta-se, na tabela abaixo, a triangulação dos dados de várias pesquisas e estudos de diferentes referências bibliográficas, que apontaram os aspectos tidos como impeditivos para a concretização equitativa e qualidade de formação de professores

para atuarem com os estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue sob o viés dos estudos Surdos, que efetiva a política educacional e a política linguística da política de formação de professores da Educação de Surdos.

Quadro 9 - Aspectos impeditivos nos cursos de formação em perspectiva bilíngue para a atuação de professores na Educação de Surdos em uma perspectiva bilíngue

1. Contato tardio com as disciplinas didático pedagógicas bilíngues e com a disciplina de Libras (Freitas, 2016).	7. Contato reduzido ou ausência de um trabalho linguístico que oportunize um conhecimento adequado e a fluência dos licenciandos em Libras (Streiechen, 2016).
2. Ausência de aprofundamento teórico e prático de uma forma geral: metodologia, didática, avaliação, estratégias (Spasiani, 2018).	8. Foco na língua (Libras) em detrimento da Educação de Surdos (Lima, 2018).
3. Foco em contextos educacionais e conhecimentos mais gerais, não específicos. No caso da disciplina de Libras, há a oferta para todas as licenciaturas, não havendo uma disciplina especificamente para professores de educação bilíngue de Surdos (Freitas, 2016).	9. Carga horária das disciplinas/cursos de Educação Bilíngue de Surdos e de Libras insuficiente e/ou reduzida (Rebouças, 2009).
4. Foco no ensino da língua, e não em conhecimento teórico e didático sobre ensinar outras disciplinas por meio da língua (como matemática, geografia, história, ciências etc. para o ensino bilíngue de Surdos) (Spasiani, 2018).	10. Educação de Surdos é voltada para o Ensino de Libras e da língua portuguesa, e não da pedagogia surda (Perlin; Strobel, 2006).
5. Ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a Educação Bilíngue de Surdos (Fernandes, 2003).	11. Falta e/ou pouco de professores com perfil para ofertar a formação de professores em perspectiva bilíngue (Lodi, 2013).
6. Aprofundamento linguístico na Libras inexistente, com enfoque na comunicação e utilização dessas línguas para contextos básicos (Streiechen, 2016).	12. Falta de integração curricular (Lima, 2018).

Fonte: Elaboração própria.

Diante disso, indagou-se se os cursos de graduação em Licenciaturas das universidades públicas analisadas pelos respectivos pesquisadores e, conseqüentemente, de todas as universidades públicas do Brasil, estariam propiciando aos alunos uma formação insuficiente e contraditória para que eles atuassem como professores bilíngues na Educação de Surdos e se teriam o desenvolvimento das competências necessárias para um desempenho profissional eficiente e relevante.

Por meio da triangulação dos dados, concluiu-se que o modelo e propostas de formação de professores para atuarem na Educação de Surdos têm muito a orientar e agregar positivamente na política de formação de professores para atuarem com o PAEBS em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, vindo a suprir necessidades e fazer ajustes nesse cenário, que ainda é deficitário.

Enfim, encerrando a leitura dos textos legais selecionados neste estudo, foi dada a importância na elaboração da política de formação de professor em perspectiva bilíngue, que contemple estudo que classifica as particularidades dos estudantes Surdos, pois precisam assegurar a valorização, o respeito e promoção linguística, identidade e cultura surdas em todas as atividades desenvolvidas, pois é na escola que esse estudante tem acesso à sua língua, identidade e cultura já que, na maioria das vezes, ele advém de famílias ouvintes.

É de grande importância que os professores e profissionais sejam expostos à língua, identidade e cultura surdas e que, a partir delas, tenham acesso ao conhecimento da Pedagogia surda com metodologia, didática, avaliação, estratégia em uma perspectiva de ensino bilíngue, para que seja incluído no seu planejamento pedagógico e em todo o âmbito escolar e na sociedade. Conforme afirma Lodi (2013), a Libras, além de ser a língua de interlocução entre professores e estudantes, também é 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.

Segundo Skliar (2004), o professor terá a capacidade de elaborar um currículo e planejar, conscientemente, suas práticas de ensino em uma perspectiva bilíngue, considerando as necessidades educacionais dos estudantes Surdos. Ainda, um currículo que proponha a inclusão dos Surdos é um currículo que deve “[...] pensar os Surdos, com os Surdos, desde os Surdos, para os Surdos” (Skliar, 2004, p. 8).

5.3 O governo sobre os sujeitos Surdos: efeitos e problematizações da legislação na formação de professores para atuação na Educação Bilíngue com Estudantes Surdos

Iniciamos esta subseção com o fechamento da síntese, com o artigo 205 da constituição federal que institui “a educação como o 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, *inclusive, as pessoas surdas*, seu preparo para o exercício da cidadania e sua

qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 123, grifo próprio). 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” (Brasil, 1988, p. 130).

Partindo desses ordenamentos, entendemos que, para que os estudantes Surdos concluam a modalidade da Educação Básica em condição de igualdade com os demais estudantes, frente a esses objetivos, é possível presumir que a Libras precisaria ser assumida, portanto, na perspectiva bilíngue, desde a Educação Infantil, como primeira língua e como língua de instrução, além do aprendizado do português escrito como segunda língua.

Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005, em seu artigo Art. 22, incisos I e II, previu a Educação Bilíngue de Surdos. Embora esse dispositivo legal recomende a organização da Educação de Surdos sob essa abordagem, desde 2005, com prazo para sua sistematização até 2015, assim como a inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar que institui as escolas, escolas-polos e classes bilíngues de Surdos aos estudantes Surdos com professores qualificados como parte de um conjunto de determinações legais contidas nesse documento, decorrida mais de uma década, não foram sistematizadas como possibilidades educacionais para esses estudantes.

Entendemos que parte dessa problemática encontra-se atrelada ao fato de que as legislações existentes não tratam sobre as especificidades da formação de professor bilíngue de Surdos na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecida em cursos superiores de Pedagogia Bilíngue Libras/Português e de outros cursos de licenciaturas. Além disso, não apresentam critérios para a elaboração de propostas pedagógicas e matrizes curriculares que garantam que, nessa formação inicial, o professor terá se apropriado de conhecimentos suficientes de e sobre a Epistemologia Surda, estudos culturais, intercultura, prática da Libras. Existe a recomendação da oferta de disciplina de Libras na formação de pedagogos, demais licenciaturas e cursos de fonoaudiologia. Entretanto, tendo decorrido mais de uma década desde a promulgação desse dispositivo legal, isso ainda não foi contemplado de forma satisfatória como formação adequada de professores.

Considerando que o ano de 2021 marcou a inserção da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar no artigo 60-A da LDB nº 9394/1996, é ainda incipiente no que tange à discussão e reflexão sobre as condições de formação do professor para atuação na Educação Bilíngue de Surdos e acerca de o *locus* dessa formação assumir relevância diante do atual contexto educacional, conforme se observou na seção anterior, na qual os dados apresentados demonstram que a formação inicial e a formação continuada que os professores recebem são

insatisfatórias. Diante da realidade apresentada e os desafios frente às práticas da Educação Bilíngue, a preparação recomendada não é oferecida adequadamente ou é inacessível, visto que professores que atuam com os estudantes Surdos precisam ser assegurados com estudos culturais nas suas formações.

Diante do cenário apresentado, percebe-se que não se conhecem a pedagogia e/ou os meios de ensino propostos, as teorias de aprendizagem, carregando uma marca histórica, em que muitos receberam uma educação precária, fragmentada, como relatado em descrições históricas de vários estudos e pesquisas afirmadas pelos autores Fernandes (2003), Perlin e Strobel (2006), Lodi (2013), Lima (2018). Moura (2000), que esclarecem que, talvez, a política educacional da época não percebesse realmente as especificidades dos estudantes Surdos. E podemos confirmar que, até hoje, ainda não percebe, quando, apesar de termos a proposta de uma Educação Bilíngue, a confusão de ensino é tamanha que não sabemos realmente como precisa ser a aplicação desse prescrito na prática (ou sua realização).

Além da formação adequada, a inclusão escolar tem sido tema de constantes discussões no cenário educacional. A inclusão de estudantes Surdos em escolas tem trazido uma série de problemas, pois não é de hoje que a Educação de Surdos é acometida pelo fracasso escolar, como bem coloca Sá (2011, p. 20, grifo próprio): “as propostas para a Educação de Surdos no Brasil, sempre baseadas na visão da ‘deficiência’, não conseguiram levá-los ao sucesso educacional, mesmo depois de mais de cento e cinquenta anos de tentativas”.

O mesmo já dizia Dorziat (2011, p. 24), que os estudantes Surdos “[...] têm sofrido as consequências de uma educação que, historicamente, não se caracterizou pelo foco no ensino e nas suas implicações, mas na preocupação extremada com o fator biológico, clínico, com foco em treinos sistemáticos de linguagem oral”.

Nas escolas especiais, o foco era na oralização, numa tentativa de “consertar” os alunos Surdos por meio de técnicas que os “ajudariam” a falar.

Sobre isso, Sá (2002) já denunciava que

[...] é fato: o surdo teve, no passado, algum acesso à escola chamada “especial”, mas essa escola “especial” foi sinônimo histórico de “depósito de deficientes”, de aglutinamento indiscriminado de “alunos” (a = sem; lunos = luz) tragados pela desventura – lugar de baixas expectativas e de baixos investimentos educacionais e sociais. Nessas tradicionais escolas especiais, juntavam-se todas as crianças com histórico de “deficiências” (misturando deficientes mentais com surdos, surdos com deficientes visuais etc). Sequer se questionava: que semelhanças poderia acaso haver entre um surdo e um autista? A justificativa usada era o traço comum: a incompletude, o “defeito” ... É de fato que ainda hoje existem escolas ruins de surdos (Sá, 2002, p. 21).

Diante dos fatos apresentados, a ideia que temos é de que os direitos dos estudantes Surdos não são de fato assegurados em escolas que prezam a formação dos estudantes, com ensino de qualidade que promova o aprendizado ao longo da vida, assim como também que o quadro de professores é insuficiente e existe a carência de qualificação adequada na atualidade.

Do mesmo modo, verifica-se a redução de professores Surdos das escolas de Surdos, visto que esses profissionais têm sido demandados por instituições de nível superior (Lacerda; Santos; Martins, 2016). Essa questão também foi recorrente na análise do relatório elaborado pelo Gipes, no qual as pesquisadoras afirmam que há uma carência de professores Surdos nas escolas de Surdos e a necessidade de formação de professores bilíngues, além de poucos professores que atuam nos contextos analisados considerarem-se fluentes em Libras (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2018).

Para compreender os impactos quantitativos do ingresso de professores Surdos no Ensino Superior, destaca-se a pesquisa de Reis (2015). A autora afirma que, com a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de graduação, em todo o país, até 2015, tinham 174 professores Surdos atuando em instituições públicas de Ensino Superior. Ela sublinha a importância desse número como uma “[...] possibilidade de mostrar uma forma de significação e de representações dos professores Surdos depois da luta pelo documento reconhecido em 1999” (Reis, 2015, p. 34).

O aumento de ingressos de professores no Ensino Superior se deve aos desdobramentos da promulgação do Decreto nº 5626/2005, que previa a oferta da formação inicial de professores bilíngues na Educação de Surdos. Situação essa que vem, por mais de duas décadas, ganhando fôlego. Como destaque, temos a implantação dos dois cursos precursores: o Curso de Graduação em Letras/Licenciatura e Habilitação em Língua Brasileira de Sinais (2006) e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2005. Atualmente, é visível a ampliação desses cursos nos estados brasileiros, tanto na modalidade a distância quanto presencial.

O ingresso de professores Surdos e ouvintes para atuarem na disciplina de Libras no Ensino Superior em nosso país representa o investimento no ensino de Libras como segunda língua nos cursos de graduação, em detrimento de políticas linguísticas para a aquisição da Libras como primeira língua para as crianças surdas. Em outras palavras, ensina-se a mais ouvintes do que crianças surdas que não estão matriculadas em escolas de Surdos e aquelas que não têm acesso à aquisição da língua de sinais em escolas comuns, pois não foi prevista a formação inicial de professores, mas, sim, a formação continuada. Desse modo, percebemos a existência de uma lacuna na formação inicial de professores bilíngues. As propostas de

formação implantadas, tanto no âmbito macro quanto micro, estão quase sempre voltadas para a formação continuada da Educação Especial nos cursos de licenciaturas.

Apesar de a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024), determinar as diretrizes, metas e estratégias para a educação nos estados, no distrito Federal e nos municípios, sendo que estes devem alinhar seus planos conforme estabelecido nas 20 metas existentes, nas quais se prevê a formação de profissionais adequados para atuarem na Educação de Surdos em perspectiva bilíngue, de preferência Surdos, de acordo com o previsto nas estratégias 4.7 e 4.13 da Meta 4.3, todavia, a contratação de professores Surdos ainda é limitada e ou quase nula pelas secretarias da educação, devido à complexidade de requisitos e do processo seletivo (Pradal, 2022).

Entretanto, para chegar a esse documento da PNE 2014-2024, houve muitas tensões, embates, mobilizações e lutas com representantes do Ministério da Educação (MEC), com políticos e outras representações foram travadas pelo Movimento Surdo para assegurar Educação Bilíngue de Surdos e a prioridade de Surdos para ministrarem aulas em escolas, conforme está explicitado no Decreto n.º 5.626/2005: “as pessoas surdas terão prioridade” (Brasil, 2005, art. 4) no que se refere à participação na formação prevista e de ministrar a disciplina de Libras. Caso “não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de Educação Superior” (Brasil, 2005, art. 7), esta deve ser ministrada por profissionais com perfis específicos, sendo que o professor bilíngue constitui um dos perfis aceitos, desde que tenha “pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação” (Brasil, 2005, art. 7, III).

Somente a LDB nº 9394/1996, no Artigo 60-B, dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos Surdos, Surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, Surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, nomeadas como PAEBS, público-alvo da Educação bilíngue de Surdos, materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo, serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.

Nessa lei, ainda encontramos contrassensos, pois é forte a ideia dos entes federados de uma Educação para Todos sob a ótica da Educação Inclusiva e a comunidade surda ainda é minoria diante da colonialidade do ouvintismo, apesar de ter demonstrado uma grande capacidade de luta, por meio do movimento organizado. Frente a esse cenário, foi possível identificar que nem todas as publicações normativas jurídicas ressaltaram a efetivação da política

pública de formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos com formação adequada com valorização de língua, identidade e cultura da comunidade surda conforme determina a LDB nº 9394 (Brasil, 1996) para a Educação de Surdos em contraposição às normativas presentes no Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), que deu início à instrução da formação de professores em curso superior em uma perspectiva bilíngue.

Retomando o entendimento de que precisamos compreender que a inclusão escolar opera como imperativo de Estado, observa-se que ela possibilita colocar em funcionamento o ideal de universalização dos direitos sociais.

Apesar dos investimentos efetivados pelo Estado brasileiro na formação docente para a Educação de Surdos, nos documentos analisados, percebe-se a permanência de lacunas e de fragilidades na Educação de Surdos. Dentre alguns efeitos observados na pesquisa realizada, destaca-se um processo de captura das lutas dos sujeitos Surdos pelo Estado, para que a política de inclusão escolar seja efetivada.

Na lógica política de inclusão escolar, salientam-se duas formas de efetivação desse processo de captura. Uma é a que subtrai a valorização dos Surdos das escolas de Surdos, sejam eles docentes ou discentes. A segunda é incorporar professores qualificados com formação específica e adequada.

Portanto, analisando os dados de investimentos na formação docente em vista de uma Educação Bilíngue, percebe-se um “efeito de ricochete” (Graff, 2017, p. 28). Esse efeito de ricochete está implicado com as políticas linguísticas e educacionais postas em curso. Assim, mesmo que as políticas atentem para o reconhecimento das demandas da comunidade surda e considerem a diferença linguística e cultural dos sujeitos Surdos, elas colocam em operação a efetivação da política inclusiva, que optou/a pela perspectiva monolíngue com apoio do AEE. Isso significa um processo de rebatimento das práticas de Educação Bilíngue previstas pela racionalidade da política de inclusão escolar. Com isso, os investimentos operados pelo Estado, considerando as reivindicações dos Surdos pelo respeito à diferença, parecem cada vez mais reforçar a necessidade da Educação Inclusiva, com o viés equivocado já evidenciado nesta pesquisa.

Nesse sentido, entende-se que uma leitura possível parece indicar que as demandas requeridas pela comunidade surda, assumidas pelo Estado na oficialização da Libras e na efetivação de espaços formativos para a atuação docente, instituem um viés da equidade educacional para a produção de um processo educacional bilíngue.

Concluindo, para que seja assegurada a educação de qualidade aos estudantes Surdos, é essencial que seja fomentada a política pública de formação de professores para atuarem na

Educação de Surdos em perspectiva bilíngue que, no presente momento, se encontra em discussão, sendo que é preciso avançar com a política pública de formação de professores para rever suas propostas, suas concepções e suas ações afirmativas.

Isso 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 escolar sob o aporte da modalidade escolar da Educação Bilíngue de Surdos, colocando o estudante como ponto principal para a conquista de novas práticas escolares. Há que se manter vigilante, pois embora haja algumas conquistas no campo das políticas afirmativas, estas estão sempre em processo de contradição e equívocos que poderão ser abortados antes de seus objetivos e compromissos serem atingidos.

Na seção a seguir, nos direcionamos a questões que generalizam impasses na formação de professores para atuarem na Educação de Surdos, como vimos nas análises documentais, que nos demandam discutir as configurações que a sua educação precisa, para efetivar a promoção da política educacional e política linguística sob o viés dos estudos culturais, o que melhor será apresentado com o ensaio sobre a construção da proposta da política de formação de professores de Surdos em perspectiva bilíngue, em seguida.

6 MAPEANDO OS TRAÇOS DE UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES PARA ESTUDANTES SURDOS

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos, uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito das crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Apresenta-se, nesta seção, o ensaio sobre a construção da proposta da política de formação de professores de Surdos em perspectiva bilíngue, a fim de promover uma política de formação de professores na Educação de Surdos sob o aporte dos estudos culturais. Isso contribuirá para quebrar o paradigma da visão e reflexão necessárias para orientar a nova perspectiva de formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos, sobretudo, a adequação de atuação dos professores e profissionais, conforme determina a nova legislação, a LDB nº 9394/1996 do artigo 60-B incluída pela Lei nº14.191/2021, que pontuam um campo específico de qualificação de professores no processo educacional e linguístico dos estudantes Surdos, o público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos.

As discussões e o ensaio da proposta de construção da política de formação de professores serão apresentados ao longo do texto, com a subseção 6.1 dedicada à contextualização da política de formação de professores sob a perspectiva dos Surdos culturais. Aprofundamo-nos na subseção 6.2, abordando os desafios e controvérsias na formação inicial e continuada, com a subseção 6.2.1 relatando as ofertas em cursos presenciais e a distância. Por último, a subseção 6.3 discute o desenvolvimento de diretrizes para uma proposta de formação de professores bilíngues de Surdos.

6.1 Contextualização de uma política de formação de professores sob a ótica dos Estudos Culturais

A elaboração de um ensaio sobre uma proposta de formação de professores de Surdos em perspectiva bilíngue é um passo crucial na reflexão sobre a efetividade de uma política pública nessa área. Esta subseção visa analisar os impasses e desafios enfrentados na atual formação de professores, abordando questões cruciais para a eficácia do ensino bilíngue aos estudantes Surdos. Diante dos problemas identificados, esta subseção apresenta o documento orientador que busca fornecer diretrizes e propostas, contribuindo para a construção de uma formação de professores mais adequada e alinhada às especificidades dos estudantes Surdos.

Contextualizando com os impasses e desafios presentes na formação de qualidade dos professores de estudantes Surdos, neste texto, destaca-se as dificuldades enfrentadas no atual cenário educacional, desde lacunas na compreensão da língua de sinais como política linguística dos sujeitos Surdos em todo o seu processo de escolarização, assim como a falta de adequação das práticas pedagógicas efetivas trabalhadas na sala de aula, pois, muitas vezes, os professores se limitam a trabalhar com os estudantes Surdos focando mais em propostas de conteúdos simplificadas, com trabalho repetitivo de ensino de vocabulários, memorização, imagens, sinais de Libras descontextualizados, entre outros.

Partindo dessa contextualização, examina-se a necessidade de uma formação mais robusta, principalmente, no que se refere à prática pedagógica dos professores, capaz de integrar aspectos linguísticos, identitários, culturais e pedagógicos em seus planejamentos. O objetivo central é desenvolver uma proposta de formação de professores que supere esses obstáculos, promovendo uma educação de qualidade para os estudantes Surdos com professores bilíngues qualificados.

Retoma-se, nesta seção, o entendimento de que a perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos se baseia em uma proposta que reconhece a Libras como uma língua legítima e fundamental para ser desenvolvida como língua de instrução, interação, comunicação e ensino que viabilize o desenvolvimento dos estudantes Surdos. Isso pois considera-se que a Educação Bilíngue de Surdos se embasa na ideia de que a aquisição e o uso da língua de sinais, juntamente com a língua portuguesa escrita, são essenciais para o pleno desenvolvimento educacional, acadêmico e cultural dos estudantes Surdos. Portanto, a oferta da formação de professores nessa perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos é fundamental para garantir que os educadores, professores e profissionais da educação envolvidos estejam preparados e qualificados para trabalharem com as especificidades desse grupo de estudantes.

Diante do contexto, destaca-se a clara lacuna existente nas políticas públicas voltadas à formação de professores para atuarem com estudantes Surdos numa abordagem da Educação Bilíngue de Surdos. É crucial enfatizar os inúmeros benefícios que tal enfoque de contemplar a política educacional e política linguística na formação de professores pode proporcionar à educação de qualidade e equitativa aos estudantes Surdos. Conforme observado por Lodi (2013), estudantes Surdos que recebem instrução na perspectiva da Educação Bilíngue apresentam uma maior probabilidade de alcançarem sucesso na escolarização, no desenvolvimento acadêmico e cultural. Essa eficácia está intrinsecamente ligada à capacidade desses estudantes de utilizarem plenamente a língua de sinais em conjunto com a língua portuguesa escrita. No entanto, a ausência e/ou inadequação de diretrizes, propostas e

investimentos em programas de capacitação docente ressalta a urgência de uma abordagem mais abrangente e proativa por parte das políticas públicas.

Partindo desse princípio, entende-se que a elaboração de uma política pública específica para fomentar a formação de professores em uma perspectiva bilíngue é fundamental para qualificar e capacitar esses educadores/professores/profissionais da educação a fim de promoverem o desenvolvimento deles nas competências linguísticas de ambas as línguas, assim como interligá-los com o conhecimento teórico e prático sob o aporte dos estudos culturais interligado com a política educacional e linguística dos sujeitos Surdos.

A proposta, organização e a estrutura da construção da política pública de formação de professores em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos é essencial para desenvolver estratégias de ensino, metodologia, didática e prática pedagógica que estejam em sintonia com as características linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes Surdos. É imperativo focar não apenas a língua de sinais, mas também as complexidades metodológicas, didáticas, práticas de ensino e epistemológicas inerentes à cultura surda dentro dos estudos culturais.

No entanto, a implantação da política pública de formação de professores bilíngues para atuarem com os estudantes Surdos também enfrenta desafios, como a falta de diretrizes, documento orientador, recursos e a resistência a mudanças no sistema educacional por uma nova perspectiva. Para superar esses obstáculos, é preciso fomentar a construção da proposta de formação com as práticas de mentoria com os pesquisadores da área, colaboração entre professores experientes e iniciantes, bem como o engajamento de pais e comunidades surdas. Essas questões serão discutidas e apresentadas no decorrer deste texto.

A importância da implementação da política de formação de professores em perspectiva bilíngue adquire proeminência e transcendência quando abordada sob o aporte dos estudos culturais. Nesse contexto, a consideração das dimensões culturais não apenas enriquece o processo de formação, mas também se revela como um elemento fundamental para a efetividade do ensino bilíngue que viabilize a educação de qualidade. A integração dos estudos culturais na formação de professores/profissionais/educadores não apenas promove o entendimento das especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes Surdos, como também fortalece a construção de um ambiente educacional e linguístico equitativo, aberto e dinâmico.

A Educação Bilíngue de Surdos é realidade assumida no Brasil como forma de reconhecimento da luta das comunidades surdas, concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 60-A, que define a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar, incluída pela Lei nº 14191/2021, e o Decreto Federal nº 5626/2005, que preconiza como escolas bilíngues aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua

Portuguesa são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. Ao reconhecer o direito dos Surdos à Educação Bilíngue, os sistemas de ensino abrem, para esse grupo de cidadãos, a possibilidade de se reconhecerem e de serem reconhecidos na sua diferença linguística, identitária e cultural.

Essa perspectiva da política educacional e da política linguística se tornaria culturalmente relevante se fossem considerados, de fato, na prática de ensino dos professores e em todas as metodologias de ensino adotadas, recursos visuais com multimodais a serem aplicados em sala de aula com os estudantes Surdos que propiciassem o aprendizado. Para tanto, é preciso também que estejam presentes nos planejamentos pedagógicos que contextualizam as demandas culturais, identitárias, linguísticas e sociopolíticas, pois, assim, contribuiriam para eliminar barreiras linguísticas, culturais e outras menos visíveis que surgem no dia a dia da sala de aula por meio de material didático, atividades, conteúdos majoritariamente em português, assim como também a interação entre professores ouvintes e os estudantes Surdos.

A educação em uma perspectiva bilíngue na Educação de Surdos requer um olhar atento por parte dos educadores, professores e profissionais da educação que atuam com o público da Educação Bilíngue de Surdos, pois a eficácia desse modelo educacional está intrinsecamente ligada à compreensão específica desses estudantes. Entende-se que a promoção da Educação Bilíngue envolve uma abordagem abrangente, que contempla aspectos fundamentais como a adequação de metodologias de ensino, didáticas, práticas pedagógicas, a valorização linguística, da identidade e cultura surdas, além da conscientização sobre as barreiras sociais e linguísticas enfrentadas pelos Surdos no ambiente educacional. Contudo, é importante ressaltar que a simples obrigatoriedade no conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) não promove acesso pleno dos estudantes Surdos à educação de qualidade. A formação dos professores e profissionais precisa ir além do aprendizado da Libras e incorporar os estudos culturais na sua formação, capacitando-os para compreenderem as nuances, visualidades e particularidades dos sujeitos Surdos. Essa formação não pode se restringir aos professores, mas também se estender a todos os indivíduos que fazem parte do cotidiano escolar, conforme destacado por Marques (2017).

Visto que, conforme Facundo e Vitaliano (2019),

[...] investir na formação de professores, tanto em formação inicial quanto formação continuada, é a melhor forma de acelerar o processo educacional inclusivo, visto que quase todos os fatores que interferem na efetivação do referido processo estão relacionados às atitudes e práticas cotidianas em sala de aula (Facundo; Vitaliano, 2019, p. 42).

A questão de formação de professores para atuarem com o público da Educação Bilíngue de Surdos (PAEBS) também está contemplada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, conforme abaixo:

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.

A especificação da formação de professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos é reforçada de forma mais explicitada para com os estudantes Surdos na LDB nº9394/1996, no artigo 60-B determinando que:

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e *professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior*. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021) (Brasil, 1996, art. 60-B).

Em vista dos argumentos apresentados, o professor ouvinte e/ou Surdo que trabalha e ou trabalhará com a Educação Bilíngue de Surdos necessita, além de possuir a fluência em Libras, também possuir uma formação continuada específica para trabalhar com os estudantes Surdos no ensino, nas metodologias, na avaliação, nas estratégias e nas didáticas coerentes, considerando as especificidades de seus estudantes que apresentam diferentes particularidades, compreendendo a importância do ensino bilíngue enquanto formador de uma educação instruída, que respeite e proporcione as pluralidades e diversidades linguísticas, identitárias culturais resultantes da Epistemologia Surda fixada nos estudos culturais.

Além disso, é necessário incentivar as instituições de ensino a ofertarem a formação inicial e formação continuada a esses professores e profissionais que atuam e/ou atuarão na Educação Bilíngue de Surdos, para que estejam sempre atualizando suas práticas pedagógicas em uma perspectiva de ensino bilíngue, tais como o curso de licenciatura de Pedagogia Bilíngue (Libras/Português), Licenciatura em Letras Libras, Licenciatura em Letras/Libras: Português como segunda língua e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos para a formação inicial e cursos de aperfeiçoamento com temáticas diversas, tais como o de alfabetização para Surdos,

metodologias/avaliação e estratégias de ensino, currículo bilíngue e outros, não se restringindo somente à formação em Libras.

Apesar disso, é essencial ressaltar a necessidade de um currículo adequado em uma perspectiva bilíngue para a formação inicial e continuada do professor. Essa abordagem é crucial para promover uma ação docente eficaz, indo além da mera transmissão de conhecimento. Ao considerar as demandas específicas dos estudantes Surdos e suas peculiaridades linguísticas, o currículo adequado não apenas atende às suas necessidades, mas também contribui para uma educação mais inclusiva e equitativa. Dessa forma, o ensino bilíngue, ao integrar a linguística, a identidade e a cultura surda, não só proporciona uma experiência educacional enriquecedora, mas também reforça o sentimento de pertencimento dos estudantes Surdos.

Entender a importância da Educação Bilíngue no cenário nacional, por meio das leis e das políticas educacionais e linguísticas existentes, é fundamental para a atuação dos professores. As políticas linguísticas são necessárias para promover e orientar a atuação dos professores e profissionais na proposta de ensino bilíngue para estudantes Surdos, para que o professor realize um trabalho que vise a construção do sujeito, trabalhando a dimensão ética e política da linguagem, e que reconheça e valorize a diversidade cultural da comunidade surda.

Conforme aponta a autora Lima (2018), no que se refere à 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 (Lima, 2018, p. 191).

Conforme já afirmava Pimenta (1999, p. 16), um dos 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-mecânicas não bastava 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 precisariam mobilizar os saberes da docência: a experiência, o

conhecimento e os saberes pedagógicos. Esses passos poderiam mediar o processo de construção da identidade do professor. Partindo desse ponto, entende-se que todos os cursos de licenciatura que têm por objeto formar os futuros professores precisam direcionar os currículos do curso de forma que atendam essa formação bilíngue, pelo fato de sua atuação estar situada numa sociedade de cultura e identidade plurilíngues.

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.

Ao considerar as políticas públicas nacionais voltadas para a inclusão de Surdos na educação, torna-se evidente que, embora haja normatizações que busquem aprimorar essa política educacional, ainda persistem lacunas significativas na política linguística. Essas lacunas impedem a efetivação da formação de professores na Educação de Surdos de maneira plena, eficaz e equitativa. Nos últimos anos, temos testemunhado um aumento das discussões sobre a formação de professores bilíngues para atuarem com a educação de Surdos, tanto em ambientes acadêmicos, quanto em escolas bilíngues e inclusivas. Contudo, é imperativo reconhecer que há um espaço substancial que demanda aprimoramento para garantir uma abordagem mais abrangente e eficiente.

A evolução da Educação de Surdos se desenha em um constante desenvolvimento, à medida que os professores interagem no processo pedagógico com colegas e estudantes Surdos. Conforme Skliar (2005) destaca, a formação se realiza por meio de um diálogo contínuo, fundamentando a construção de práticas significativas numa abordagem dialógica. Entretanto, a elaboração de práticas e a reflexão sobre uma Educação Bilíngue enfrentam desafios significativos, confrontando-se com as exigências dos textos legais do sistema de ensino, demandas por resultados, distintos processos de formação docente e a escassez de tempo para a formação continuada.

Diante dessas demandas, surge a interrogação sobre a viabilidade de uma Educação Bilíngue de Surdos de qualidade. A recente perspectiva na abordagem da educação escolar de Surdos na LDB suscita reflexões essenciais, questionando se os professores, em particular aqueles que lecionam em escolas bilíngues, conseguem compreender e estruturar suas aulas com metodologias que favoreçam uma Pedagogia Surda centrada nos elementos visuais, enfatizando um dos elementos cruciais da cultura surda. Silva e Favorito (2009) já traziam à discussão esse tema, explorando o papel da imagem na assimilação do conhecimento pelos

estudantes Surdos. Em seu texto, destaca uma citação de Rangel (1998), uma pesquisadora Surda, sobre a necessidade de abordar essa questão a partir de uma perspectiva de Educação Bilíngue culturalmente sensível e relevante:

O uso de recursos visuais na comunicação para nós, sujeitos Surdos, representa não apenas um resgate cultural, mas também uma oportunidade de recriar dentro do currículo a nossa cultura, língua e comunidade. Sobretudo, significa abordar a surdez como uma diferença cultural, afastando-nos do olhar patológico, da enfermidade e da normalização (Rangel, 1998, p. 81 *apud* Favorito, 2006, p. 38).

Considerando essa perspectiva, torna-se crucial a criação de um espaço para a formação continuada do professor, bem como um ambiente educacional e linguístico relevante para o estudante Surdo. Essa prática pedagógica precisa ser sensível às demandas não apenas de aprendizagem, mas também às demandas linguísticas, identitárias, culturais e sociais, constituindo-se como um desafio constante que precisa ser enfrentado. A necessidade de formação de professores bilíngues na política pública torna-se imperativa para assegurar uma educação de qualidade para os estudantes Surdos. A adesão de uma perspectiva bilíngue na formação de professores reconhece a importância de duas línguas distintas na escolarização dos estudantes Surdos: a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita. No decorrer deste texto, buscamos a discussão dos porquês de os professores dos estudantes Surdos precisarem ser capacitados em estudos culturais para trabalharem em uma perspectiva bilíngue, destacando os benefícios resultantes para o desenvolvimento acadêmico e cultural dos estudantes Surdos.

Ao adotar uma abordagem bilíngue sob o aporte dos estudos culturais, os professores dos estudantes Surdos têm o poder de proporcionar um ambiente educacional e linguístico mais inclusivo e equitativo, respeitando a riqueza linguística, identitária e cultural dos estudantes Surdos. Essa abordagem dos estudos culturais não apenas ensina as habilidades linguísticas essenciais, mas também fomenta uma compreensão mais profunda da cultura surda, visualidade, Epistemologia surda, fortalecendo a conexão entre professores e estudantes Surdos.

No entanto, os benefícios da formação de professores bilíngues sob o aporte dos estudos culturais se refletem diretamente no desenvolvimento educacional e acadêmico dos estudantes Surdos. Ao receberem instrução em ambas as línguas, Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino; e Língua Portuguesa escrita, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e aprendizagens concentradas. Essa base é crucial para o sucesso educacional, propiciando aos estudantes a possibilidade de acessarem o currículo escolar, compreenderem conceitos complexos e se expressarem de maneira eficaz. Além disso, a abordagem bilíngue desempenha um papel fundamental na superação da lacuna

linguística e da aprendizagem que muitos estudantes Surdos enfrentam, elevando sua proficiência linguística e aprimorando suas habilidades de leitura e escrita.

Em síntese, a carência da formação de professores bilíngues na política pública é incontestável e impassível de contestação. Isso não apenas evidencia o respeito pela diversidade linguística, identitária e cultural do público que irá atuar, mas também impulsiona o desenvolvimento educacional, acadêmico e cultural dos estudantes Surdos. A formação inicial e continuada de professores bilíngues, centrada nos estudos culturais, habilita e capacita os educadores, professores e profissionais da educação a proporcionarem uma Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade. Essa abordagem valoriza as línguas, identidades e culturas surdas dos estudantes Surdos, preparando-os para alcançarem plenamente seu potencial educacional, acadêmico e pessoal. Assim sendo, é crucial que a política pública não apenas reconheça, mas também priorize e respalde essa perspectiva de estudos culturais no âmbito da formação bilíngue, consolidando a formação de professores e profissionais para atuarem com os estudantes Surdos.

6.2 Desafios e controvérsias na formação inicial e continuada de professores bilíngues

Neste segmento, exploramos os desafios inerentes à formação de professores dos estudantes Surdos, mergulhando nas complexidades que permeiam esse processo, a formação bilíngue sob o aporte dos estudos culturais.

Para Silva (2009), a falta de uma política específica de formação inicial e continuada para essa formação acabou por transformá-la em uma especialização, realizada em cursos construídos a partir de conteúdos voltados à formação geral que, no melhor dos casos, garantiu uma formação benéfica apenas para os professores de forma generalista, mas não para o especialista. Essa formação, muitas vezes, acabou por restringir-se ao ensino da Libras, com carga horária ínfima, como se fosse possível aprender uma língua e utilizá-la em toda sua dimensão discursiva, em cursos de curta-duração.

A nova formação proposta como política efetiva da formação de professores em uma perspectiva bilíngue pode favorecer, pelo menos potencialmente, um processo formativo multiculturalmente orientado, desde que este seja de fato assegure a valorização da pluralidade cultural dos estudantes Surdos e promova reflexões que venham a questionar as relações de poder responsáveis pela produção de desigualdades, estereótipos e preconceitos. Com essa proposta, ela vai ao encontro da condição que deveria ser oferecida aos estudantes Surdos no

espaço escolar, desde que reconhecidos a partir da particularidade social, cultural e linguística deles constitutiva.

Portanto, é importante destacar que a disciplina de Libras, nos cursos de licenciaturas, não pode ser confundida ou equiparada com um curso básico de Libras para viabilizar comunicação básica entre professor e estudante Surdo, visto que a formação de professor em Libras precisa ir além do ensino da língua propriamente dita, de modo que a apropriação efetiva de uma Língua de Sinais, bem como qualquer outra língua, necessita muito além de um semestre ou um ano de curso para que os professores, ao concluírem, possam efetivar a Libras na sala de aula como língua de instrução, interação, comunicação e ensino.

Em vista desse panorama, Rodrigues (2010 *apud* Facundo; Vitaliano, 2019) ressaltam que não basta apenas a oferta de formação inicial por meio da disciplina como meio de preparo aos profissionais, mas observar a qualidade da formação oferecida. De igual maneira, há que se cuidar para que nos cursos de formação de professores profissionais da educação aos estudantes Surdos não sejam apresentados de forma generalizada e estereotipada, com cartilhas e manuais de instrução para cada tipo de “surdez”, mas por meio de uma perspectiva socioantropológica, para que cada pessoa seja vista em sua singularidade (Facundo; Vitaliano, 2019).

No entanto, as pesquisas realizadas apontaram perspectivas adotadas na formação de professores em instituições de ensino de forma contraditória, na medida em que os estudos culturais têm tido pouca importância nos cursos e, quando ocorrem, aparecem de forma desvinculada da prática. Os currículos são construídos a partir de uma somatória desarticulada de disciplinas, fato que demonstra pouca clareza sobre as necessidades formativas impostas hoje a um professor frente à diversidade constitutiva das salas de aula, no caso dos estudantes Surdos, as particularidades linguísticas, identitárias e culturais.

Isso foi pontuado e observado por Macedo (2010, p. 110), que concluiu que a formação de professores dos estudantes Surdos se restringe à apresentação da Libras aos licenciandos e a uma discussão que se volta para “sua importância para o desenvolvimento e aquisição da linguagem de alunos Surdos incluídos nas salas de ensino regular”. Pouco ou nada é trabalhado sobre o aspecto pedagógico, didático e cultural propriamente dito. E muito embora se assista a criação de programas e políticas que visam assegurar o direito à diversidade nos sistemas educacionais brasileiros, o que se observa, hoje, em 2023, na prática, é apenas a garantia do acesso dos estudantes ao sistema, mas não sua permanência, na medida em que o professor continua sendo formado para atuar a partir de outra perspectiva de educação e de concepção de alunos.

Souza (2008), ao discutir essa temática, apresentou aspectos que, a seu ver, seriam fundamentais nos processos formativos, mas que pouco espaço foi recebido nos cursos de graduação: reflexões sobre o conceito de inclusão, da especificidade linguística, identitária e cultura dos estudantes Surdos e das dificuldades e facilidades inerentes aos seus processos de escolarização. Para Soares (2013), frente à condição bilíngue dos Surdos, logo, de sua educação, o professor precisa ter uma formação que, em muitos aspectos, se assemelha à do professor de ensino de línguas estrangeiras. Para a autora, a formação necessita propiciar o conhecimento e a vivência da e na Libras, embora reconheça que apenas esse aspecto não é suficiente para as práticas escolares.

Ela ainda destaca a dificuldade de se realizar formações consistentes para a atuação do professor de estudantes Surdos ao se considerar os aspectos políticos que envolvem o olhar para esses alunos.

Reconhecemos que, apesar de algumas conquistas políticas por parte da comunidade Surda, seus membros ainda são vistos, pela legislação brasileira, como deficientes e, portanto, desconsidera-se que eles pertencem a uma comunidade cultural e linguística minoritária. Segundo Soares (2013), a comunidade surda sofria com a invisibilidade política a que sempre esteve sujeita, na medida em que o Poder Público continua negligenciando seu direito à Educação Bilíngue ao submetê-los a uma educação pensada e organizada para alunos ouvintes, situação que não avançou uma década após essa constatação.

Portanto, questionamos se a formação oferecida pelos entes federados abrange o aprendizado da complementaridade e da coexistência proposta na Educação de Surdos, tendo em vista a necessidade de considerar uma abordagem socioantropológica dos estudantes Surdos que destaca o reconhecimento e valorização das diferenças, fortalecimento da língua de sinais, Educação Bilíngue, identidade surda e cultura da comunidade surda. Em resumo, a construção da formação de professores para atuar com os estudantes Surdos em perspectiva bilíngue é crucial para promover uma Educação Bilíngue de qualidade. Essa abordagem valoriza tanto a língua de sinais quanto a Língua Portuguesa escrita, capacitando os professores a criarem ambientes de aprendizado eficazes para estudantes Surdos, proporcionando a qualidade de ensino e aprendizagem.

Ressaltamos que a formação de professores em uma perspectiva bilíngue beneficia não apenas os estudantes Surdos, mas também contribui para uma sociedade mais equitativa, inclusiva e igualitária como um todo. Portanto, é essencial investir nesse tipo de formação e superar os desafios que possam surgir, garantindo um futuro mais promissor para os estudantes Surdos.

6.2.1 Formação continuada: oferta em cursos presenciais e à Distância

As pesquisas que abordaram a formação continuada se encontram em crescente expansão na oferta e discussão da Educação de Surdos, em sua maioria, direcionada à formação do professor regente, realizada em serviço, por considerarem que a formação inicial não está atendendo às necessidades dos estudantes Surdos sendo necessária incentivar a formação continuada que vise trabalhar com os professores a prática pedagógica em uma perspectiva bilíngue. O mesmo é defendido por Zanata (2004), que defende que a respectiva formação deve envolver estratégias de ensino, visando um processo contínuo de ações e reflexões, por meio de programas colaborativos de formação continuada, realizados em serviço, no ambiente escolar, a fim de ser possível que os professores reflitam sobre as práticas pedagógicas, tornando-se, gradualmente, independentes para o desenvolvimento dos processos educacionais.

Segundo Morais (2009), essa formação torna-se necessária a fim de ser possível pensar processos de ensino e de aprendizagem que ampliem as possibilidades de apropriação do conhecimento, tanto do aluno, quanto do professor, minimizando, com isso, os altos índices de reprovação e/ou desistência desses estudantes, quando incluídos na rede comum de ensino. Posicionamento distinto a esse foi encontrado no estudo de Tosta (2014), que defendeu uma formação específica aos professores, se possível, realizada por centros de atendimento especializados. A proposta defendida por ela precisava partir do pressuposto de que os professores deveriam saber Libras para atuarem junto aos estudantes Surdos.

Destacamos a dificuldade de se realizar formações consistentes para a atuação do professor de Surdos ao se considerar os aspectos políticos que envolvem o olhar para esses alunos. Reconhecemos que, apesar de algumas conquistas políticas por parte da comunidade Surda, seus membros ainda são vistos pela legislação brasileira como deficientes e, portanto, desconsidera-se que eles pertencem a uma comunidade cultural e linguística minoritária. Segundo Soares (2013), a comunidade surda, naquela época, sofria com a invisibilidade política a que sempre esteve sujeita, na medida em que o Poder Público continua negligenciando seu direito à Educação Bilíngue ao submetê-los a uma educação pensada e organizada para alunos ouvintes. Nessa mesma direção, seguiu a pesquisa de Buiatti (2013), para quem as questões que perpassam a inclusão ainda são pautas que devem ser enfrentadas por todos, principalmente, no que diz respeito à formação continuada de professores.

Nota-se, assim, na maioria das pesquisas, uma preocupação com a formação de professores com vistas a ser garantida a inclusão escolar dos alunos Surdos e não para o desenvolvimento de práticas bilíngues no contexto escolar; posição contrária a esta foi

observada anteriormente, na pesquisa de Hubner (2006), que defendeu que os processos educacionais de Surdos precisam ser realizados em salas exclusivas em escolas-polo para Surdos, única possibilidade de os alunos Surdos serem olhados a partir de sua especificidade linguística e sociocultural e terem sua educação realizada por professores bilíngues, por meio de práticas pedagógicas construídas a partir das peculiaridades da Libras. Essa forma de se compreender os Surdos e sua educação foi encontrada também no trabalho de Braga (2006), que reconheceu, como diferencial na formação, o reconhecimento do potencial Surdo para a aprendizagem e para a construção do conhecimento; por isso, é de fundamental importância que Surdos participem dos processos formativos dos professores, realizada de forma contínua e a partir de uma ótica multicultural.

As possibilidades de formação continuada de professores para a Educação de Surdos se ampliaram com a implantação de cursos EaD. Dal-Forno (2009) discutiu, em sua pesquisa, as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional à distância, revelando ser de fundamental importância que, nestes, se invista também na formação pedagógica dos formadores, entendida como o conhecimento das técnicas didáticas, estrutura de aulas, planejamento de ensino, teorias do desenvolvimento humano, planejamento curricular, conhecimento do conteúdo a ser ensinado e do contexto em que os formando atua. Antes de a legislação tornar obrigatória a inclusão de alunos em salas comuns, deveria ter havido investimento prévio na formação dos educadores, de modo a prepará-los para essa nova realidade.

Tsukamoto (2010), ao abordar uma proposta de formação continuada realizada em um ambiente virtual de aprendizagem, afirmou que é muito importante que se assegure, na formação inicial, um olhar para a Educação Bilíngue na Educação Básica que se distancie da visão histórica da Educação Especial, na qual os Surdos eram vistos a partir do enfoque clínico de reabilitação, para, posteriormente, ser possível se pensar em uma formação específica. A pesquisa de Tsukamoto (2010) apontou o pouco conhecimento dos professores sobre cultura surda e a não compreensão de que a Libras é a língua que possibilita aos Surdos o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo-sociocultural, tornando-se, portanto, o elemento unificador para o processo educacional e para a aprendizagem da segunda língua: o Português escrito.

6.3 Desenvolvimento de diretrizes para uma proposta de formação de professores bilíngues de Surdos

Nesta subseção, empenhamo-nos na meticulosa elaboração de um ensaio contendo princípios/diretrizes que consideramos basilares para a construção de uma política de formação de professores bilíngues para atuarem com os estudantes Surdos. Fundamentada em uma análise crítica das necessidades educacionais e linguísticas específicas, esta proposta busca não apenas preencher lacunas existentes, mas também apontar um direcionamento para efetivar um avanço na formação de educadores, professores e profissionais da educação para a diferença linguística, identitária e cultural encontrada no contexto da escolarização dos estudantes Surdos.

Exploramos, cuidadosamente, as propostas sob o viés das dimensões pedagógicas, linguísticas e equitativas essenciais para com a formação, a fim de promover efetivamente a Educação Bilíngue de Surdos. Com base em fundamentos teóricos sólidos e práticas pedagógicas comprovadas, essas diretrizes propostas são concebidas para transcender desafios, oferecendo um esquema para a oferta da formação inicial e continuada que vise o desenvolvimento e aprimoramento contínuo de professores bilíngues dos/para estudantes Surdos que os possibilite articular estratégias, metodologias, avaliação, didáticas e práticas pedagógicas alinhadas com as demandas contemporâneas da sua educação escolar. Esta proposta visa ser um guia valioso para instituições educacionais, formuladores de políticas e demais interessados na promoção da qualificação da formação de profissionais comprometidos com a diversidade e a igualdade educacional e linguística para os estudantes Surdos.

Partindo disso, apresentamos, nesta subseção, um ensaio da proposta abrangente e inovadora para a construção de um processo de formação de professores bilíngues para atuarem com os estudantes Surdos. Fundamentada em princípios equitativos, inclusivos, linguísticos, identitários, culturais e pedagógicos, esta proposta visa superar os desafios e as lacunas identificados no decorrer da pesquisa e promover uma abordagem efetiva na formação de educadores, professores e profissionais capazes de atuarem de maneira competente na Educação Bilíngue de Surdos que propicie a qualidade de ensino. Ao final deste capítulo, espera-se contribuir significativamente para o desenvolvimento de políticas educacionais mais robustas e adequadas às necessidades específicas dos professores de Surdos, consolidando a importância da perspectiva bilíngue na formação docente.

Lançar um olhar sobre a proposta de formação de professores bilíngues para atuarem com os estudantes Surdos nos documentos orientadores que implementam a política pública, é fundamental para garantir a equidade educacional para todos os estudantes, incluindo aqueles

que fazem parte de comunidades surdas ou de minorias linguísticas que são segmentadas como público da Educação Bilíngue de Surdos. Para tanto, apresenta-se, aqui, os fundamentos que precisam ser priorizados nas políticas públicas da formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos com estudos culturais em uma perspectiva bilíngue que efetive os seguintes aspectos:

- a. *Acesso, inclusão escolar e equidade:* A ser contemplado na construção da política de formação de professores que atuam com os estudantes Surdos em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos, pois permite que os professores se qualifiquem nessa percepção para garantir que os estudantes Surdos ou pertencentes a minorias linguísticas tenham acesso a uma educação de qualidade e equitativa. Isso elimina barreiras linguísticas, identitárias e culturais nas práticas pedagógicas que podem dificultar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes;
- b. *Promoção, valorização e respeito à diferença linguística, identitária e cultural:* A política pública de formação precisa instigar a discussão e reflexão aos educadores/professores/profissionais acerca do respeito pela diferença e diversidade linguística, identitária e cultural da comunidade surda aos estudantes, assim como a ampliação dessa temática em seu planejamento de ensino em sala de aula. A formação de professores bilíngues ajuda a valorizar e preservar as línguas, identidades e culturas das comunidades minoritárias;
- c. *Desenvolvimento de habilidades e competências por meio de estudos culturais:* Aprimorar competências linguísticas: professores bilíngues capacitam os estudantes Surdos a desenvolverem habilidades linguísticas em duas línguas, Libras como primeira língua e Português escrito como segunda língua, contribuindo para um crescimento educacional, acadêmico e pessoal fundamental para seu desenvolvimento. Adequação no currículo de formação de professores em uma perspectiva bilíngue, atentar-se aos conteúdos e materiais do curso de formação com discussão teórica e prática, tendo a Libras como centralidade do saber. A promoção da formação de professores com centralidade em Libras resulta na efetiva interação e comunicação entre professores e estudantes Surdos, criando um ambiente linguístico que impulsiona o aprendizado de forma mais eficaz;
- d. *Promover o desenvolvimento da identidade:* Professores bilíngues têm o papel de auxiliar e fomentar, nos estudantes Surdos, o desenvolvimento de uma identidade positiva em relação à sua língua materna e cultura, fortalecendo, assim, o

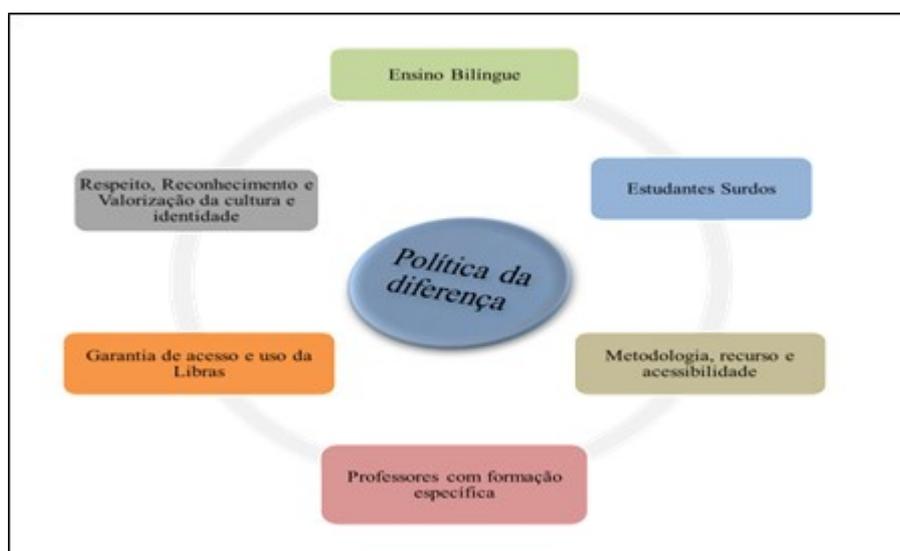
empoderamento e pertencimento dos estudantes Surdos como sujeitos linguísticos, identitários e culturais;

- e. *Resultados educacionais*: aprofundar e basear-se em estudos e dados de pesquisas diversas que norteiam o desenvolvimento dos estudantes Surdos que recebem Educação Bilíngue, para verificar e aprimorar quais metodologias, práticas pedagógicas e propostas tendem a obter melhores resultados educacionais dos estudantes, assim como estudos sobre a qualificação e capacitação de professores em uma perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos com valorização linguística, identitária e cultural da comunidade surda;
- f. *Cumprimento de Direitos Humanos e legislação brasileira*: interligar-se com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada por muitos países, na qual se enfatiza o direito à educação para todos e de qualidade independente da raça, crenças, deficiências, incluindo os estudantes Surdos. Além disso, assinalar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, a fim de conhecer a regularização e organização da educação brasileira e da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar. A formação de professores bilíngues direcionando-se com a convenção e a LDB, a ser fundamentada no relatório sobre a política linguística da Educação Bilíngue de Surdos, é um passo importante para cumprir esses compromissos;
- g. *Desenvolvimento profissional dos professores*: A política pública precisa promover a qualificação e capacitação contínua dos professores e profissionais da educação, a fim de garantir que eles estejam em constante atualizações em relação às melhores práticas de ensino bilíngue, sob o aporte dos estudos culturais, visando o respeito e a valorização da particularidade linguística, identitária e cultural surda no processo de escolarização dos estudantes Surdos.

Portanto, a implantação de uma política de formação de professores para atuarem com o público da Educação bilíngue de Surdos, o PAEBS, em uma perspectiva bilíngue, é uma medida crucial para construir uma educação provendo uma sociedade mais justa, inclusiva, equitativa e igualitária, em que todos os estudantes tenham a oportunidade de alcançar seu máximo potencial na educação. Além disso, a formação de professores bilíngues permite a adequação de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos estudantes Surdos. Isso inclui a utilização de metodologias bilíngues, materiais didáticos em Libras, recursos visuais, a exploração de diferentes estilos de aprendizado e a promoção de um aprendizado eficaz por meio da Libras como língua de instrução.

Partindo desses princípios, compilamos aqui que a formação de professores precisa se basear, além de na formação bilíngue, sob o aporte dos estudos culturais. Necessário se basear na política da diferença, como afirmou Lima (2018) ao compreender que a Educação de Surdos precisa se estruturar a partir da política da diferença, pois acredita-se que essa política propicia a afirmação de culturas, identidades e o uso linguístico desse 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 *apud* Silva, 2009, p. 20-21), conforme pode se ver melhor na ilustração da Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CONTINUIDADE



Fonte: Lima (2018).

Isso já havia sido destacado por Silva (2009, p. 27) há uma década, 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; Souza, 1999, p. 12).

Por conseguinte, estruturar o ensino em continuidade na Educação de Surdos a partir da política da diferença que tem por base os estudos culturais, 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 uma perspectiva de ensino bilíngue. A formação desses profissionais, por sua vez, se configura, atualmente, em contradições internas que são tangenciadas em políticas de focalização, de normatização e de assistencialismo do governo, que se baseiam em uma responsável pela “igualdade de oportunidades” entre os estudantes Surdos e o desenvolvimento deste país.

Para além disso, uma política de formação de professores sob o viés dos estudos culturais e da política da diferença precisa ser fomentada em uma 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 científicos) 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, como língua de instrução, interação, comunicação e ensino, e o Português escrito como segunda língua, poderão ser efetivadas na formação de professores para preservar e promover o direito ao uso de línguas faladas por comunidades minoritárias, como é o caso de estudantes Surdos, a língua sinalizada. Essas preocupações e especificidades precisam ser estendidas, também, na formação dos ouvintes que atuarão nesses espaços de ensino. São medidas que, como direitos humanos dos grupos culturais envolvidos, carecem ser ampliadas aos demais profissionais que atuam com a Educação Bilíngue de Surdos para efetivar a interação e comunicação e, ao mesmo tempo, promover o seu uso em todo o ambiente escolar.

No entanto, a formação de professores bilíngues na política pública enfrenta diversos desafios na sua implementação, mas também pode se beneficiar de abordagens das práticas pedagógicas. Aqui, estão alguns obstáculos comuns a serem considerados juntamente com os seguintes desafios:

- a. *Falta de recursos financeiros*: A carência de financiamento direcionado especificamente para a Educação Bilíngue de Surdos, frequentemente, obstaculiza a criação de programas de formação de professores em uma perspectiva bilíngue;

- b. *Acesso à tecnologia:* A falta de acesso de alguns educadores, professores e profissionais a recursos tecnológicos e à internet é um desafio significativo, sendo essencial para a formação continuada ofertada em diferentes territórios do Brasil, que enriquece o seu desenvolvimento profissional;
- c. *Escassez de professores qualificados:* A busca por educadores, professores e profissionais da educação que possuam competências e qualificação correspondentes tanto na formação bilíngue, quanto culturais se apresenta como um desafio, especialmente, em cidades pequenas, regiões de difícil acesso a instituição de ensino que oferta a formação da área e nas áreas rurais;
- d. *Desigualdade regional:* Diferentes regiões enfrentam desafios únicos na formação de professores, devido às disparidades socioeconômicas e infraestrutura educacional variada;
- e. *Desconhecimento e falta de consciência:* É evidente a carência de entendimento sobre a importância da Educação Bilíngue, que esta é uma modalidade de ensino independente e da formação de professores nesse contexto;
- f. *Resistência à mudança:* Alguns envolvidos podem opor-se à implementação de programas de formação bilíngue, devido a preconceitos linguísticos e culturais e não reconhecimento da Educação Bilíngue como modalidade de ensino, assim como a falta de apoio à modalidade ser aderida em seus sistemas de ensino;
- g. *Avaliação da qualidade:* Avaliar a qualidade da formação de professores e a eficácia do ensino pode ser uma tarefa complexa, muitas vezes, deparando-se com a ausência de uma estrutura sólida de avaliação específica.

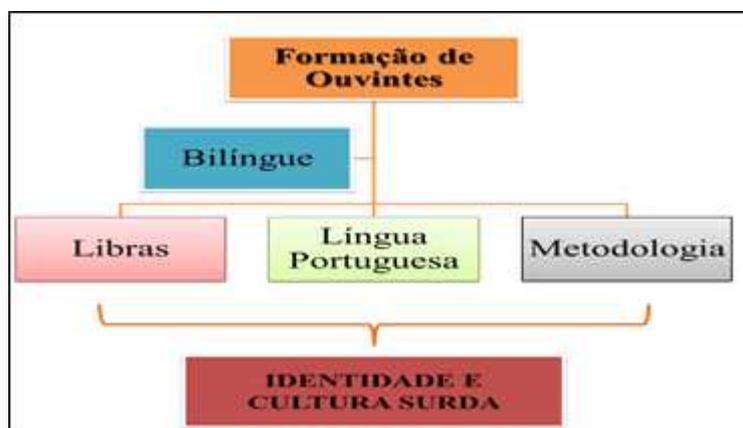
Diante dos desafios mencionados, torna-se evidente que a implementação bem-sucedida de programas de formação de professores bilíngues requer uma abordagem abrangente e inovadora. A falta de recursos financeiros, o acesso desigual à tecnologia, a escassez de professores qualificados, as disparidades regionais, a falta de conhecimento e consciência, a resistência à mudança e as dificuldades na avaliação da qualidade demonstram a complexidade desse empreendimento. Superar tais obstáculos demanda não apenas investimentos financeiros significativos, mas também a adoção de políticas equitativas e igualitárias, capacitação constante e esforços para mudar percepções arraigadas.

Ao entender os desafios, é possível desenvolver estratégias que abordem cada questão de maneira eficiente, preparando o terreno para uma formação de professores para atuarem com os estudantes Surdos em uma perspectiva bilíngue de forma mais efetiva, robusta e impactante. Essa análise crítica é crucial para orientar futuras iniciativas dos textos legais e promover uma

mudança efetiva no cenário educacional bilíngue. A partir dela, torna-se fundamental explorar a demanda por estrutura, elaboração, construção e suporte contínuo que sustentem a eficácia desses programas, garantindo resultados significativos na formação de educadores, professores e profissionais qualificados para atuarem com a diversidade linguística, identitária e cultural dos estudantes Surdos.

Partindo desse contexto, reforça-se que a construção de uma política pública de formação de professores com as suas respectivas estruturas e organização específica é de extrema importância para garantir a implementação eficaz da qualificação de professores para atuarem nessa abordagem da Educação Bilíngue de Surdos, com os estudantes Surdos, que precisam compor os 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 pesquisa de Lima (2018) na Figura 3, abaixo:

Figura 3 - Possibilidades de relação entre a Inclusão Escolar e Ensino Bilíngue: variável CAPACITAÇÃO



Fonte: Lima (2018).

A formação dos Surdos e ouvintes (professores de Surdos) é um tema forte e constante nas rodas de conversas em diferentes momentos e órgãos, 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 como língua de instrução, interação, comunicação e ensino e o Português escrito como segunda língua sendo instituídos, são colocados em evidência diferentes percursos formativos para esses profissionais que vão constituindo o que, hoje, chamamos de Educação Bilíngue de Surdos.

Pensamos, então, que a formação de professores para atuarem em espaços de ensino bilíngue/Pedagogia Surda, antes de tudo, precisa contemplar o saber da Libras como língua de instrução, interação, comunicação e ensino do Português escrito como segunda língua. É fundamental para atuar na Educação de 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 dos estudos culturais, vai tomando espaço e forma institucionalizada, abrindo caminhos e outras possibilidades para a existência da Educação Bilíngue de Surdos aos estudantes Surdos. Em nossa atualidade, esse movimento precisa ser ampliado em outras áreas de formação, como também ser permeado desde a escolarização básica ao Ensino Superior.

Ressalta-se que é preciso que os professores e profissionais envolvidos compreendam que os estudantes Surdos são sujeitos culturais, destituídos de condições terapêuticas, que se constituem 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 nessa 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.

Para tanto, é preciso viabilizar a criação de documentos, dentre eles diretrizes, resoluções, destinadas aos programas de formação cujas regulamentações orientem o processo de qualificação e capacitação de educadores/professores/profissionais da educação em uma perspectiva bilíngue a partir dos elementos de capacitação pontuados no decorrer desta seção.

Aqui, estão listados os 9 (nove) pontos considerados chaves a serem observadas na construção de uma proposta institucional que direciona a política pública de formação de professores em uma perspectiva bilíngue de Surdos:

- 1) *Definição de diretrizes/resolução/programas e objetivos claros:* A política pública deve estabelecer diretrizes/resolução/programas e documentos orientadores de maneira clara, com objetivos específicos vinculados à formação de professores bilíngues na Educação de Surdos. Isso inclui:
 - a) a definição de metas de aprendizado;
 - b) definição das abordagens pedagógicas bilíngues;
 - c) promoção do reconhecimento da língua de sinais, no caso deste, a Libras, como língua legítima.

- 2) *Desenvolvimento de currículos de formação específicos:* A política precisa apoiar o desenvolvimento de currículos de formação de professores que incluam componentes essenciais, como:
 - a) o estudo da língua de sinais;
 - b) estratégias de ensino, metodologia, didática e avaliação em uma perspectiva bilíngue;
 - c) adequação de materiais didáticos em Libras;
 - d) entendimento das particularidades específicas dos estudantes Surdos.

- 3) *Acesso a recursos financeiros:* É fundamental que a política pública aporte recursos financeiros para a formação de professores bilíngues. Isso pode incluir:
 - a) bolsas de incentivo de estudo e progressão de carreira de magistério;
 - b) financiamento de programas de capacitação específica da Educação Bilíngue de Surdos;
 - c) disponibilidade e distribuição de materiais didáticos bilíngues.

- 4) *Garantia de qualidade e certificação da formação inicial e continuada:* Isso implica estabelecer padrões elevados que assegurem que os educadores estejam adequadamente preparados para atenderem às necessidades específicas dos estudantes Surdos, a fim de assegurar que os educadores em formação recebam uma qualificação adequada e de alta qualidade. A estrutura precisa incluir:
 - a) Mecanismos de garantia de qualidade para avaliar;
 - b) Validar e certificar os programas de formação de professores da área de Educação Bilíngue de Surdos;
 - c) definição de normas e diretrizes específicas que sejam capazes de abranger tanto aspectos pedagógicos quanto competências linguísticas e cultura surda.

- 5) *Colaboração com as instituições de Ensino Superior:* A política precisa incentivar a colaboração entre instituições de Ensino Superior, escolas de educação e instituições que atendem os Surdos, assim como as que possuem grupo de pesquisa da área correspondente, a fim de criar programas de formação eficazes:
 - a) Seminário/Workshop para aprimoramento de formação bilíngue;
 - b) Desenvolvimento em conjunto do currículo bilíngue;

- c) Parcerias para estágios práticos supervisionados a serem desenvolvidos em escolas bilíngues, escolas-polos bilíngues e ou classes bilíngues de Surdos;
 - d) Estímulo à colaboração entre professores bilíngues e pesquisadores acadêmicos por meio de pesquisas conjuntas, editais de financiamento para fomento de projetos e eventos;
 - e) Formação de comissão de participação em bancas práticas de contratação e/ou processos seletivos de professores e profissionais bilíngues que atuarão na Educação Bilíngue de Surdos.
- 6) *Colaboração interfederativa entre os entes federados* (estadual, municipal, federal, distrital): é essencial para impulsionar a Educação Bilíngue de Surdos, com foco em:
- a) Implementação de ação em planos conjuntos para Educação Bilíngue;
 - b) Troca de experiências entre professores em diversos contextos educacionais (intercâmbio de profissionais na rede pública de ensino);
 - c) Garantia na criação e distribuição equitativa de materiais didáticos em Libras;
 - d) Reconhecimentos e adequações de programas de formação para atender disparidades regionais.
- 7) *Monitoramento e avaliação contínua da formação de professores*: na proposta de Educação Bilíngue de Surdos, é crucial para garantir qualidade, relevância e efetividade nos programas educacionais:
- a) Garantia de qualidade e impacto positivo na Educação de Surdos por meio de avaliações frequentes e sistemas robustos;
 - b) Atualização constante dos conteúdos, alinhando-os às demandas emergentes na Educação Bilíngue de Surdos;
 - c) Assegurar participação ativa de professores e estudantes no processo de avaliação, assegurando uma abordagem bilíngue;
 - d) Consultoria entre professores experientes e iniciantes para compartilhar conhecimento e experiências com os demais profissionais envolvidos, por meio de workshop, seminário, fórum e outros.
- 8) *Incentivo à pesquisa e desenvolvimento*: essas políticas são essenciais para garantir que os Surdos tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade, promovendo sua participação ativa na sociedade. A pesquisa contínua impulsiona a

inovação, contribuindo para a evolução constante das práticas educacionais e dos recursos disponíveis. A política pública precisa promover:

- a) Pesquisa e o desenvolvimento de práticas inovadoras na formação de professores bilíngues;
 - b) Incentivo à criação de proposição de métodos, materiais, avaliação e abordagens de ensino em uma perspectiva bilíngue;
 - c) Estímulo à colaboração entre instituições de pesquisa e educadores para desenvolver projetos pedagógicos conjuntos.
- 9) *Participação da Comunidade Surda*: É fundamental que a estrutura da formação de professores bilíngues incorpore ativamente a Comunidade surda, assegurando que suas perspectivas e necessidades sejam consideradas no processo, por meio de:
- a) Criação de fóruns de diálogo entre professores, familiares e demais interessados;
 - b) Promoção de eventos e atividades comunitárias (culturais, esportivas e artísticas) com a participação das pessoas Surdas e entidades representativas da comunidade surda (associação, movimento Surdo, outros);
 - c) Desenvolvimento de Conselhos Consultivos compostos por membros Surdos representativos da comunidade surda.

Destaca-se que a proposta de construção, elaboração, organização e estrutura do documento para a efetivação de uma política pública de formação de professores bilíngues desempenha um papel central na promoção da inclusão, da equidade e da qualidade da educação dos estudantes Surdos. Quando bem definida e implementada, ela contribui para a qualificação e a capacitação de educadores preparados para atuarem com as especificidades dos estudantes Surdos, promovendo a política linguística com o ambiente linguístico que viabilize o desenvolvimento bilíngue dos estudantes Surdos.

Isso tendo em vista que a formação de professores na política pública enfrenta uma série de desafios complexos, mas também oferece oportunidades para melhorar significativamente a qualidade da educação. A seguir, discutimos alguns desses desafios e apresentamos alternativas viáveis, pois é de conhecimento dos profissionais envolvidos com a área que a ideia de Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda não vem como método fechado, com um percurso ou material formativo definitivo. Pelo contrário, 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.

Contudo, a implementação de uma política de formação de professores sob o aporte dos estudos culturais 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 a política pública de formação que permitirá a reorganização de grande parte das peças do quebra-cabeça ou, até mesmo, a criação de outros quebra-cabeças que garantam uma educação com qualidade aos Surdos brasileiros. As peças do quebra-cabeça dos Surdos não apresentam o formato para se encaixar no quebra-cabeça da escola que está aí. No entanto, existe a possibilidade de efetivar a política de formação de professores para tornar essas peças mais próximas às peças que se espera por parte dos que as definem, como a educação precisa ser, em uma perspectiva que consolida os princípios da inclusão e a/o Educação/Ensino Bilíngue/Pedagogia Surda.

Enfim, conclui-se que esta política de formação de professores que a Educação de Surdos defende é uma educação eficaz para todos, sustentada numa prática escolar que precisa satisfazer às necessidades e especificidades 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, elementos basilares para compor o desenho de uma proposta de política de formação de professores em uma perspectiva bilíngue sob o aporte dos estudos culturais. Todavia, em outras palavras, entende-se que, para efetivar a educação de qualidade dos/para os estudantes Surdos, não basta que os professores tenham conhecimento em Libras. Eles precisam participar da vida escolar e social dessa comunidade escolar, efetivamente, em todas as suas possibilidades. Isso quer dizer que tanto as escolas quanto os professores precisam estar preparados para acolher e educar todos os estudantes Surdos, como ocorre com os demais, criando uma estruturação baseada/articulada com os nove pontos destacados nesta seção a ser contemplada na construção da política de formação de professores em perspectiva bilíngue de Surdos: *Definição de Diretrizes/resolução/programas e Objetivos Claros; Desenvolvimento de Currículos de formação Específicos; Acesso a Recursos Financeiros; Garantia de Qualidade e Certificação da formação inicial e continuada; Colaboração com as Instituições de Ensino Superior; Colaboração interfederativa entre os entes federados; Monitoramento e Avaliação Contínua da formação de professores; Incentivo à Pesquisa e Desenvolvimento e Participação da Comunidade Surda.*

Conclui-se que a política de formação de professores é um tema complexo que exige abordagens flexíveis e uma compreensão profunda das particularidades e demandas do público destinatário, considerando aspectos regionais, socioeconômicos e a realidade local em que se encontra o contexto desta pesquisa. Ao enfrentar esses desafios com propostas de formação específicas para professores que atuam com os estudantes Surdos, torna-se possível aprimorar a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na área

Por fim, enfatiza-se que a construção de uma política de formação de professores para atuarem com o público da Educação Bilíngue de Surdos precisa contemplar não apenas as políticas educacionais e linguísticas, mas também incorporar, de maneira essencial, os estudos culturais. É crucial destacar a importância da formação dos professores bilíngues de estudantes Surdos com um enfoque específico em Estudos Culturais, Epistemologia surda e interculturalidade.

Essa abordagem visa garantir que os profissionais estejam plenamente capacitados não apenas no ensino de conhecimentos linguísticos, mas também na compreensão e respeito pela Cultura Surda. A promoção da língua, identidade e cultura dos estudantes Surdos precisa ser prioridade, permitindo que a formação de professores seja abrangente e sensível às necessidades específicas desse público.

Dessa forma, a ênfase nos Estudos Culturais na formação dos professores bilíngues de estudantes Surdos não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos alunos, promovendo uma Educação Inclusiva e alinhada às suas vivências e identidades culturais.

Em resumo, a formação de professores no âmbito das políticas públicas enfrenta desafios consideráveis, porém, tais obstáculos podem ser superados mediante estratégias pragmáticas e inovadoras. Alocar recursos de maneira adequada, fomentar a conscientização, oferecer incentivos, capacitação e suporte, juntamente com a adoção de uma abordagem colaborativa, emerge como uma via eficaz para aprimorar a qualidade da educação e assegurar que os educadores estejam devidamente capacitados para lidarem com as complexidades do ensino contemporâneo. Esse conjunto de ações, por conseguinte, contribuirá não apenas para o fortalecimento do sistema educacional, mas também para o desenvolvimento positivo de nossas sociedades.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado da convicção de que é viável implementar uma política pública de formação de professores dos e para os Surdos nos dias atuais. Nesse sentido, a pesquisa foi conduzida com base na Educação Bilíngue de Surdos, buscando apresentar fundamentos, análises e propostas em um texto alinhado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996, especialmente os artigos 60-A e 60-B. Ao longo deste estudo, primamos pela originalidade, ineditismo e autoria, especialmente, no contexto da política pública de formação de professores sob uma perspectiva bilíngue.

A trajetória desta pesquisa revelou a complexidade e os desafios enfrentados na política de formação de professores para a Educação Bilíngue de Surdos. Partindo da premissa de que é possível estabelecer uma política pública eficaz para esse grupo, buscamos apresentar fundamentos, análises e propostas alinhadas com a legislação vigente e as necessidades reais dos estudantes Surdos.

Ao adentrar na discussão sobre a formação de professores na Educação Bilíngue de Surdos, torna-se essencial analisar os equívocos, contradições e problemáticas que permeiam esse contexto, muitos dos quais refletem desafios mais amplos relacionados à educação de pessoas com deficiência. Embora tenhamos observado avanços, ainda existem lacunas e contradições na implementação efetiva de políticas inclusivas. Tais questões vão desde a falta de recursos e infraestrutura adequados até desafios ligados à atitude e conscientização, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Assim, a formação de professores para a Educação Bilíngue de Surdos enfrenta obstáculos que ultrapassam a especificidade da surdez, abrangendo desafios sistêmicos presentes em toda a área da Educação Inclusiva.

Abordar essas problemáticas é crucial para uma compreensão ampla das demandas e complexidades envolvidas, proporcionando *insights* valiosos para futuras reformulações e aprimoramentos nas práticas educacionais inclusivas. Essa análise crítica é fundamental para promover uma formação de professores mais efetiva e alinhada com os princípios da Educação Bilíngue de Surdos, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

As discussões relacionadas à escolarização das pessoas Surdas, historicamente, estiveram vinculadas ao campo da Educação Especial, com formação teórica e prática de ensino voltadas sob a ótica dos ouvintes, que tinha a percepção de adaptação e de incluí-los para normatizá-los, fator este que, nos últimos anos, tem gerado desconforto às pessoas Surdas, impedindo-as de terem acesso à educação de qualidade, como determina a Constituição Federal 88:

Art. 205 A educação, 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.
Art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, p. 22).

Partindo desse direito que lhes deve ser garantido, que é de se ter acesso à educação de qualidade, que atenda às suas especificidades, sem distinção, que instigaram a este mesmo grupo, um ensejo de sair do campo da Educação Especial, e seus contextos numa perspectiva ouvintista e adentrar-se em outro campo, o da Educação Bilíngue, com as suas propostas de formação, com as suas políticas efetivadas, mais especificamente, nos estudos teóricos e práticas, nas ações e práticas pedagógicas, no caso deste estudo, a política pública de formação de professores no campo da Educação Bilíngue de Surdos.

É importante ressaltar que a formação proposta neste estudo enfoca a capacitação de professores para trabalharem na Educação Bilíngue de Surdos. Essa formação não apenas reconhece a importância crucial das duas línguas - a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua escrita (Língua Portuguesa) - na vida e no desenvolvimento dos estudantes Surdos, mas também enfatiza o papel vital dos professores nesse processo. Ao capacitá-los para adotarem uma abordagem de Ensino Bilíngue, estamos promovendo a valorização da diversidade linguística, identitária e cultural, fortalecendo, portanto, a identidade dos estudantes Surdos.

A qualificação e capacitação de professores nessa abordagem bilíngue não se limitam a oferecer um curso que ensine apenas sinais básicos de comunicação, mas também levam em conta a diversidade linguística, identitária e cultural dos estudantes Surdos em seus planejamentos e conteúdo de ensino. Isso contribui para fortalecer sua identidade, autoestima e autoidentificação como sujeitos Surdos. Além disso, cria um ambiente educacional e linguístico mais equitativo, no qual os alunos Surdos são valorizados e têm a oportunidade de alcançarem seu pleno desenvolvimento acadêmico e cultural.

Durante essa jornada, concentramos esforços em compreender as lacunas existentes na formação de professores, destacando os equívocos, contradições e desafios sistêmicos enfrentados. Observamos que, apesar dos avanços legais e conceituais, a implementação efetiva de políticas inclusivas ainda encontra obstáculos significativos. Desde a falta de recursos e infraestrutura adequados até a necessidade de mudanças nas atitudes e conscientização, há um longo caminho a percorrer para garantir uma educação de qualidade para os estudantes Surdos.

Com esta pesquisa, tornou-se necessário abordar a temática da formação continuada no Brasil, com foco na preparação de professores que atuarão na Educação Bilíngue de Surdos. Reconhecer a importância da formação continuada é crucial, mesmo considerando que os estudos sobre a formação de professores têm contribuído com reflexões significativas. Nota-se, no entanto, que a temática permanece pouco explorada na literatura científica no âmbito da Educação Bilíngue de Surdos. No cenário brasileiro, observa-se um progresso limitado em relação à formação específica de professores para lidarem com estudantes Surdos na perspectiva bilíngue, bem como na implementação de abordagens educacionais bilíngues voltadas para esses estudantes.

Atualmente, após a regulamentação da nova LDB, que determina a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, explicitando em seu artigo 60-B acerca da qualificação e formação de professores dessa modalidade, tem-se olhado cada vez mais a importância da especificidade linguística, identitária e cultural para os sujeitos Surdos brasileiros, já que a língua representa a cultura e a identidade desses sujeitos. Desse modo, torna-se fundamental que os professores, ao realizarem o processo contínuo de formação, compreendam a relevância da reflexão crítica sobre sua prática docente em uma perspectiva bilíngue.

A formação do professor que trabalha com estudantes Surdos (público PAEBS) precisa sempre considerar as necessidades de seus estudantes. Isso é essencial para desempenhar um papel como formador em uma educação que valoriza e incorpora as diversas facetas culturais da língua, respeitando a pluralidade e a diversidade. De igual modo, é essencial que o professor aprimore a prática pedagógica com elaboração de metodologias, didáticas, avaliação e recursos

pedagógicos que respeitem as particularidades dos sujeitos Surdos, assim como a essencialidade de contato contínuo com a Comunidade Surda, para que possa estar atualizado em relação às mudanças constantes da língua. Esse contato pode ser realizado por meio da participação nas Associações de Surdos ou até mesmo em congressos e seminários que envolvam a temática.

É importante salientar que a pedagogia surda desempenha um papel fundamental na Educação Bilíngue de Surdos, oferecendo uma abordagem que reconhece e atende às necessidades específicas desse grupo. Ao valorizar a língua de sinais como uma forma legítima de comunicação e promover o desenvolvimento linguístico, a Pedagogia surda contribui para uma educação mais inclusiva e efetiva. Além disso, ao incorporar a Cultura surda e adotar estratégias personalizadas, ela cria ambientes educacionais que promovem a identidade, o pertencimento e o desenvolvimento global dos estudantes Surdos. Essa abordagem não apenas visa o sucesso acadêmico, mas também a inclusão social, proporcionando recursos específicos e adaptados para garantir uma experiência educacional de qualidade e enriquecedora para os estudantes Surdos.

Por fim, destaca-se, com esta pesquisa, a extrema relevância da formação inicial e continuada de professores para atuarem na Educação Bilíngue de Surdos. É necessária uma formação crítica, reflexiva e construtiva, voltada para as especificidades da Libras, os estudos culturais e as particularidades dos estudantes Surdos que proporcionem um ensino de qualidade comprometido com a formação instruída dos sujeitos, tanto na aprendizagem quanto na cidadania.

Uma das questões que o estudo revela é a necessidade de uma referência mais clara ao processo do sistema educacional dos estudantes Surdos. As legislações apresentam modalidades, níveis e formas novas de estruturar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, surge uma atuação profissional diversificada, com funções inéditas, mais definidas e delimitadas, requerendo estudos e identificações. Nesse contexto, percebe-se a necessidade de esclarecer sobre o perfil dos profissionais que atuam na Educação Bilíngue de Surdos.

No decorrer desta pesquisa, foi adotada uma abordagem inovadora para investigar a formação de professores, estabelecendo conexões entre os campos teóricos dos estudos culturais e dos estudos Surdos. Foram analisadas as diretrizes governamentais vinculadas às Políticas Públicas da Educação de Surdos e realizou-se a conceituação do modelo educacional, com ênfase na Educação Bilíngue de Surdos. Adicionalmente, a pesquisa explorou as políticas públicas que orientam a formação de professores na Educação de Surdos, examinando como essas diretrizes interferem na criação e no desenvolvimento dessa formação específica.

Aqui, reafirmamos a tese de que a política de formação de professores para a Educação de Surdos, conforme delineada nos documentos regulatórios brasileiros de 2002 a 2022, não os prepara de maneira adequada, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, para atuarem em conformidade com a modalidade escolar da Educação Bilíngue de Surdos. Dessa forma, constatamos que a referida política não está suficientemente ajustada para instrumentalizar os professores de forma apropriada para o trabalho nessa modalidade educacional.

Diante dessa constatação, destacamos que, de acordo com as leis brasileiras, todas as escolas têm o dever de se comprometer com políticas públicas voltadas para os estudantes Surdos, respaldadas por um arcabouço legal que sustenta a escolha por uma escolarização bilíngue. Essa obrigação implica, no mínimo, na adoção de medidas como:

- a. adoção de metodologia de ensino eficaz para atender às necessidades específicas dos estudantes Surdos, garantindo abordagem pedagógica adequada;
- b. valorização da língua identitária e riqueza cultural dos estudantes Surdos, promovendo um ambiente inclusivo e diversificado;
- c. qualificação contínua dos professores, investindo em formação para compreensão das nuances do ensino aos estudantes Surdos e o oferecimento de suporte eficiente;
- d. utilização de recursos e tecnologias educacionais para facilitar o aprendizado dos estudantes Surdos, tornando o ambiente mais acessível.
- e. promoção de comunicação efetiva entre professores, estudantes Surdos e suas famílias, fomentando parceria colaborativa para o sucesso educacional;
- f. estabelecimento de ambiente escolar inclusivo, celebrando a diversidade e promovendo a participação de estudantes Surdos em atividades extracurriculares;
- g. implementação de avaliação formativa que considera as particularidades dos estudantes Surdos, assegurando uma avaliação justa e coerente com suas necessidades educacionais.

Com base nessas considerações, é evidente a necessidade de uma análise aprofundada sobre a formação de professores para lidarem com a Educação de Surdos, conforme estabelecido pela LDB nº 9394/1996. No entanto, os resultados deste estudo destacam que ainda existem desafios significativos nesse processo. A falta de direcionamento adequado dos conteúdos e atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes Surdos é uma

questão premente, evidenciando a urgência de reformas e investimentos adicionais para garantir uma educação mais eficaz e inclusiva.

Diante dessas constatações, surgem perguntas cruciais: Como têm sido desenvolvidas as políticas públicas de formação de professores para a Educação de Surdos no Brasil entre 2002 e 2022? Qual é a situação atual da oferta de formação de professores na prática da Educação de Surdos? Como a formação está alinhada à perspectiva bilíngue sob o ponto de vista legal? Além disso, considerando a importância dos estudos Surdos, seria viável integrar uma abordagem teórico/prática correlacionada a essa perspectiva na formação desses professores?

Essas indagações refletem nossa preocupação com a qualidade da educação oferecida aos Surdos e acreditamos que este estudo pode contribuir significativamente para aprimorar as políticas públicas de formação de professores e enriquecer os debates nessa área.

As pesquisas analisadas revelam diferentes abordagens sobre a formação de professores para Surdos em uma perspectiva bilíngue. No entanto, todas convergem para uma constatação: a formação inicial oferecida atualmente não é suficiente para preparar os professores para lidar com a diversidade encontrada nas escolas brasileiras, especialmente no que diz respeito aos estudantes Surdos. Estes necessitam de uma formação e prática pedagógica que leve em consideração suas especificidades linguísticas, identitárias e culturais, especialmente, quando há uma língua não compartilhada entre professor e alunos.

Dentre as opções de formação inicial em pedagogia bilíngue, destaca-se a existência de duas instituições específicas: o Instituto Federal de Goiás (IFG) e o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) - Campus Palhoça. Importante ressaltar que, atualmente, essa oferta não está amplamente distribuída em todas as regiões do país. Essas iniciativas são passos significativos na direção da formação de profissionais aptos a atuarem nesse campo específico, embora a distribuição ainda seja limitada e focalizada em determinadas regiões.

Pode-se afirmar que a questão da formação inicial reflete um problema histórico no nosso país, relacionado à falta de comprometimento com a educação. Isso se manifesta na falta de expansão e implementação devido ao baixo investimento, na escassa valorização da carreira dos profissionais da educação e na compreensão superficial dos saberes pedagógicos ao longo da história. No caso dos Surdos, percebe-se a falta de consideração desse grupo como parte de uma comunidade sociocultural e linguística minoritária.

Apesar da exigência legal, os cursos de graduação têm abordado de maneira insuficiente a Educação dos Surdos sob uma perspectiva bilíngue. No entanto, é importante ressaltar que há professores e pesquisadores nas universidades que têm se dedicado à Educação dos Surdos e às

questões linguísticas de minorias, mesmo que de forma isolada. Embora essas iniciativas sejam incipientes, são valiosas para fornecer formação contínua aos professores de Surdos.

A análise crítica conduzida neste estudo ressaltou a importância da formação de professores na Educação Bilíngue de Surdos, não apenas como uma questão técnica, mas como um processo que reconhece a diversidade linguística, identitária e cultural. Portanto, é essencial capacitar os professores não apenas em termos de comunicação eficaz, mas também no entendimento e respeito pelas especificidades dos estudantes Surdos, visando promover um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Diante disso, torna-se claro que é necessário trabalhar com os professores para integrar a formação teórica e prática dos docentes, especialmente, no contexto da prática pedagógica que aborda as questões linguísticas, identitárias e culturais surdas. Além disso, para tornar o ensino para Surdos mais culturalmente relevante, são necessárias ações que promovam a análise da língua de sinais, estudos culturais, diálogo direto com os Surdos e uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos da Educação Bilíngue.

Há desafios na formação continuada dos professores para a Educação de Surdos, com muitos programas sendo mais teóricos do que práticos, o que pode criar uma lacuna entre o conhecimento adquirido e sua aplicação em sala de aula. Além disso, garantir que essa formação esteja alinhada com a perspectiva bilíngue da Educação de Surdos é outro obstáculo. Para enfrentar essas questões, é essencial uma abordagem mais prática, com conteúdos voltados para Estudos Culturais e Estudos Surdos. Integrar esses elementos enriquece a compreensão dos educadores sobre as nuances culturais e identitárias dos estudantes Surdos. Investir em metodologias que unam teoria e prática, junto com uma ênfase nos estudos culturais, pode fortalecer significativamente a qualidade da formação continuada. Assim, ao integrar estudos culturais de forma prática, a formação continuada não apenas enriquece teoricamente os educadores, mas também facilita a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e culturalmente sensíveis no ambiente escolar bilíngue.

As características linguísticas distintas dos estudantes Surdos demandam uma preparação especializada por parte dos professores. No entanto, observa-se que muitos argumentos em favor de uma formação mais específica concentram-se principalmente na

instrução da Libras durante os processos de formação continuada. Essa abordagem, como apontada por Lodi (2013), reforça a crítica em relação à marginalização da Libras na Política de Educação Especial e em outros documentos legais brasileiros. A língua de sinais, muitas vezes, é percebida meramente como uma ferramenta para a Educação dos Surdos, negligenciando seu *status* linguístico, sua relação intrínseca com a Cultura surda e seu papel nos processos de formação da identidade humana.

Apesar do aumento da visibilidade da Libras na esfera social, inclusive na educação, percebe-se uma lacuna na reflexão sobre o papel central que essa língua desempenha na Educação dos Surdos. Pouca atenção tem sido dada aos processos envolvidos na aprendizagem da Libras pelos professores, assim como à sua importância como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que verdadeiramente respeitem, reconheçam e valorizem os estudantes Surdos. Portanto, é crucial que a formação continuada se estenda não apenas ao ensino da Libras, mas também à compreensão aprofundada dos Estudos Culturais, da metodologia pedagógica e das práticas inclusivas no contexto da Educação Bilíngue de Surdos.

As discussões apresentadas nesta pesquisa enfatizaram os desafios decorrentes do olhar externo sobre a realidade dos Surdos, destacando a urgência de ações nos cursos de formação inicial e continuada para promover a autonomia desses indivíduos em seus estudos. A criação de uma proposta de formação de professores para a Educação Bilíngue de Surdos emerge como um desafio complexo, distinto dos modelos tradicionais de ensino especialmente voltados para alunos ouvintes. Para compreender as especificidades de aprendizagem dos Surdos, suas dimensões culturais e suas histórias políticas, a formação dos professores pode ser mais eficaz ao afastar-se de estruturas lineares.

O impacto positivo dessa formação na qualidade da educação dos PAEBS (público-alvo da Educação Bilingue Surdos) é inegável. Ela aprimora habilidades linguísticas, o desenvolvimento, o processo de ensino e aprendizagem, a comunicação e a escolarização contínua, equipando os alunos com as ferramentas necessárias para atingirem seu pleno potencial. A abordagem bilíngue não apenas diminui a lacuna linguística enfrentada por muitos estudantes Surdos, mas também fortalece sua capacidade de compreender conceitos complexos e participar ativamente do currículo escolar.

Portanto, é de suma importância que a política pública mantenha o foco e apoie ativamente a adequação da formação de professores que trabalham com estudantes Surdos numa perspectiva bilíngue. Esse investimento não só fortalece o sistema educacional, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa, na qual todos os

estudantes, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a uma educação de alta qualidade e possam participar plenamente do desenvolvimento social.

As reflexões sobre a Política de Formação de Professores na Educação Bilíngue de Surdos, apresentadas neste estudo, não encerram o diálogo; ao contrário, abrem portas para considerações contínuas, ajustes e debates. Os apontamentos, referências e bases legais aqui construídos representam um passo pequeno, porém crucial, em direção a novas indagações e reflexões, servindo como indicativos para futuras pesquisas em programas de doutorado. É evidente que a Educação dos Surdos está em constante discussão, especialmente em relação aos estudantes Surdos e seus processos escolares, bem como nos aspectos formativos dos professores, esse é um convite à contínua reflexão, pesquisa e aprimoramento, visando assegurar uma educação efetiva para todos os envolvidos.

Ao finalizar esta pesquisa, é evidente que ainda há um longo percurso a percorrer para desenvolver uma política de formação de professores verdadeiramente eficaz para a Educação Bilíngue de Surdos. No entanto, mantemos a convicção no potencial de transformação e no compromisso de todos os envolvidos em garantir uma educação de qualidade para os estudantes Surdos. Este último capítulo não apenas encerra este estudo, mas também marca o início de uma nova fase de diálogo, reflexão e ação para aprimorar a formação docente e assegurar uma educação efetiva e equitativa para todos, independentemente de suas particularidades. Uma das principais conclusões é a necessidade urgente de uma formação inicial e continuada mais eficaz e alinhada com a perspectiva bilíngue na Educação de Surdos, destacando o papel fundamental dos professores na compreensão das especificidades linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes Surdos.

Ao concluirmos esta tese de doutorado sobre a "Política de formação de professores para Educação Bilíngue de Surdos", reconhecemos a importância de agir estrategicamente para promover mudanças efetivas no cenário educacional voltado para a Comunidade surda brasileira. Um passo crucial seria enviar uma cópia da tese para a Diretoria da Política da Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), fornecendo subsídios valiosos para o desenvolvimento de políticas mais eficazes na área, com possibilidade de parcerias com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) para a implementação das recomendações da pesquisa nas políticas públicas.

Por fim, ao considerar a implementação das descobertas deste estudo, é crucial destacar a importância da disseminação dos resultados, seja por meio de eventos acadêmicos e encontros

com a Comunidade surda, palestras e debates públicos, ou transformando partes da tese em artigos e materiais informativos. Além disso, propõe-se estratégias para a devolutiva à instituição, como apresentações internas e workshops, e sugere-se a publicação em revistas acadêmicas e participação em conferências para ampliar a visibilidade da pesquisa. A criação de um site dedicado à tese e parcerias com organizações relacionadas à Educação Bilíngue de Surdos são mencionadas como formas de facilitar a disseminação dos achados, enquanto o uso de mídias tradicionais e digitais visa conscientizar e engajar o público interessado na temática.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 2003. p. 15-30.

ALBRES, N. A. Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (libras/português) na região sul do Brasil. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 339-363, 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/29809>. Acesso em: 6 fev. 2024.

ALVES, M. R. F. **Multiculturalismo e formação de professores: um estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_marcia_rodrigues_ferreira_alves.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA (ABRASCO). Nota de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. **Abrasco**, São Paulo, 6 out. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-derepudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacionalde-educacao-especial/52894/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BAGGIO, A. L. **Reconhecimento de Línguas de Sinais e Educação de Surdos no Brasil e na Suécia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11016>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BALL, S. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Policy sociology and critical social research: a personal review of recent education policy and policy research. **British Educational Research Journal**, Manchester, v. 23, n. 3, p. 257-274, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1080/0141192970230302>. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1502044>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BANDEIRA, H. M. M. **Formação de professores e prática reflexiva**. 2006. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF. Acesso em: 29 nov. 2022.

BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BARBOZA, C. F. S.; CAMPELLO, A. R. S.; CASTRO, H. C. Sports, Physical education, Olympic games, and Brazil: the deafness that still should be listened. **Creative Education**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 1386-1390, 2015. DOI: <http://doi.org/10.4236/ce.2015.612138>. Disponível em: <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=58164>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BAUMAN, H-D. L.; MURRAY, J. J. Deaf Studies. *In*: GERTZ, G.; BOULDREAUT, P. (Orgs.). **The SAGE Deaf Studies Encyclopedia**. 1. ed. Thousand Oaks: Ed. Sage, 2016. (v. 1). p. 272-276.

BEYER, H. O. Por uma epistemologia das crianças com necessidades especiais. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, DF, v. 2, 2002.

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação de surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRAGA, R. M. C. **Para além do silêncio**: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1910>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoconsolidado.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.378, de 11 de janeiro de 2023**. Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11378.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.

BRASIL. **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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 8 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8958.htm. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC: CNE: CP, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 9 de agosto de 2017.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC: CNE, 2017. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-001-2017-08-09.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Inep, 2011-2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, DF: Inep, 2014-2024 [2014a].

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.679, de 2 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf. Acesso em: 6 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica no ensino superior**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Portaria nº 91, de 19 de novembro de 2013**. Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013, com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, contendo orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino de Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial: MEC: SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília, DF: MEC: SEMESP, 2020.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2024.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659>. Acesso em: 6 fev. 2024.

CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. **Análise de Documentos**: método de recolha e análise de dados. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTj3FLxpJ/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências e Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91426>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Novos rumos da licenciatura**. Brasília, DF: INEP: PUC-RJ, 1987.

CANDAU, V. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A.; CANDAU, V. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHACON, M. **Formação de recursos humanos em educação especial**: respostas das Universidades à recomendação da Portaria Ministerial n. 1793 de 27-12-1999. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Vozes, 2006.

CICILINO, J. E. M.; GIROTO, C. R. M.; VITTA, F. C. F. Formação de Professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11913>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11913>. Acesso em: 7 fev. 2024.

CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Curriculo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2229>. Acesso em: 7 fev. 2024.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas e avanços contemporâneos. *In*: BRASIL. **Ensaio Pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2005. p. 108-121.

DENARI, F. E.; SIGOLO, S. R. R. L. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. *In*: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 143-156.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DORZIAT, A. A formação de professores e a educação inclusiva: desafios contemporâneos. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação: CDV: FACITEC, 2011. p. 65-78.

DORZIAT, A. **Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica**. Brasília, DF: SEESP, 2009.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESPINA PRIETO, M. Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. **Revista Utopía y Praxis Latinoamericana**, Maracaibo, v. 12, n. 38, p. 29-43, 2007. Disponível em: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000300003. Acesso em: 7 fev. 2024.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Portugal: Porto Editora, 1997.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FACUNDO, J. J.; VITALIANO, C. R. **A disciplina de Libras na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2019.

FÁVERO, L. P. *et al.* **Análise de dados: Modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FAVORITO, W. **“O Difícil são as palavras”**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Campinas: [s. n.], 2006.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Revista da Feneis**, [s. l.], n. 41, 2010.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **A luta da comunidade surda brasileira pelas escolas bilíngues para surdos no Plano Nacional da Educação – PNE**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2013.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS (FENEIS). **A Luta da Comunidade Surda Brasileira pelas Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional da Educação - PNE**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2011.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2003. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/193718>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERNANDES, S. F.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 7 fev. 2024.

FERREIRA BRITO, L. **Integração social & educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA, F, M. R. **Formação docente: concepções sobre o contexto bilíngue de ensino para surdos**. Lavras: UFLA, 2016.

FOUCAULT, M. **Ética, Política e Sexualidade: Ditos e escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (v. V).

FOUCAULT, M. **Uma Trajetória Filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1985.

FREIRE, P. **Política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.

FREITAS, G. **Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos - Brasil e Portugal (1950 1980)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2016/tGeiseFreitas.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, R. M. C. Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/87561>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n57.p15-28>. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/8265>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; FERNANDES, E. F. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 10, n. 1, p. 24-27, 2003. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142>. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 20-29, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, A. P. G. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, L. B., LUNARDI-LAZARIN, M. L.; KLEIN, M. (Orgs.). **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e negociações**. Canoas: Editora da ULBRA, 2011. p. 121-135.

GOMES, M. P. **Formação de professores bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=52529@1>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GONÇALVES, M. L.; ANDRADE, A. I. Disponibilidades e auto implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 457-477, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2743>. Acesso em: 8 dez. 2023.

GRÄFF, P. **Identidades culturais na educação escolar: estratégias de governamento identitário**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6301>. Acesso em: 7 fev. 2024.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita dos sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 11 dez. 2023.

HALL, S. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. p. 103-130.

HUBNER, C. A. R. **A Formação dos Professores da Escola Pólo Estadual de Educação para Surdos na Regional de São José - Santa Catarina**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89280>. Acesso em: 7 fev. 2024.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JENNINGS, R. **Education and politics: Policy-making in local education authorities**. London: B. T. Batsford Limited, 1977.

KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue**. Relatório de Pesquisa, Edital Universal 2014, CNPq, Porto Alegre, 2018.

KLEIN, M.; LUNARDI, M. L. Surdez: um território de fronteiras. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 14-23, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.787>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/787>. Acesso em: 7 fev. 2024.

KLEIN, M.; SANTOS, A. N. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, 2015. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6147>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/6147>. Acesso em: 7 fev. 2024.

KODAMA, D. **Análise dos impactos econômico-financeiros da operação Lava-Jato na Braskem**. 2021. Monografia (Bacharel em Economia) – Ciências Econômicas, Insper, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.insper.edu.br/handle/11224/5593>. Acesso em: 7 fev. 2024.

KODAMA, Q. P. **Formação inicial de professores para a educação de Surdos na Perspectiva Bilíngue**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/3008>. Acesso em: 11 dez. 2023.

KUMADA, K. M. O.; PRIETO, R. G. Desdobramentos da política de educação superior para a formação docente de Libras. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-84, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5975>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBNBcFc/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LACERDA, C. B. F. *et al.* Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. *In*: LACERDA, C. B. F. *et al.* (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 13-28.

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**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KsbcxcTPXKV5wksBdKcnxjm/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A difícil tarefa de promover uma inclusão escolar bilíngue para alunos surdos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-16. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-2962--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Orgs.). **Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LACERDA, C. B. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 133-153, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1604>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1604>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LADD, P. **Comprendiendo la cultura sorda: en busca de la Sordedad**. Concepción: Gobierno de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes: Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, 2011.

LADD, P. **Understanding deaf culture: in search of deafhood**. Sydney: Multicultural Matters, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEBEDEFF, T. B. Análise das estratégias e recursos “surdos” utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. spe, p. 139-152, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10594>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LIMA, M. D. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/24583>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LIMA, M. D. **Um estudo sobre aquisição de ordem e concordância no português escrito por surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2011.

LODI, A. C. B. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Orgs.). **Surdez e educação inclusiva**. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13-35.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 7-32.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Formação de professores de Língua brasileira de sinais: Reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279-299, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v29nEspeciala2015-p279a299>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. Uma escola, duas línguas. Princípios para a educação de alunos surdos. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, v. 21, p. 25-31, 2010.

LODI, A.; MOURA, M. Primeira língua e constituição do sujeito: uma transformação social. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 1-13, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.786>. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/786>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, L. B.; THOMA, A. S. Estudos surdos em articulação com os estudos culturais e estudos foucaultianos em educação. *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 7., 2017, Canoas. **Anais** [...]. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2017. p. 1-12. Disponível em:

https://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495654967_ARQUIVO_ESTUDOSSURDOSEMARTICULACAOCOMOSESTUDOSCULTURAISEESTUDOSFOUCAULTIANOSEMEDUCACAO.pdf. Acesso em: 11 dez. 2023.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos. *In*: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. *In*: LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C. (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 11-34.

LOPES, M. C. O direito de aprender na escola de surdos. *In*: LOPES, M. C. **A Invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 63-84.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 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, 2006. DOI:

<https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 7 fev. 2024.

LÖWY, M. **Método dialético e teoria política**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra Filosofia, 1985.

LUCKESI, C. C. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de Pedagogia das Universidades Públicas Paulistas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3066>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MACHADO, E. E.; TEIXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, 2017. DOI:

<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100003>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbee/a/q54wKzCRSXsDSxYtQWpSpQM/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MACHADO, F. C.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 19-44, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1599>. Disponível em:
<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1599>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MACHADO, L. M. C. V. **(Per)curtos na Formação de Professores de Surdos Capixabas: a constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185116>. Acesso em: 11 dez. 2023.

MACHADO, P. C. **A política Educacional de Integração/Inclusão: Um Olhar do Egresso Surdo**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **A Educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. [S. l.: s. n.], 2017.

MARQUES, M. L. A formação do professor para educação de surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC, 2017. p. 2106-2119.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 9-18, 2008. DOI: <https://doi.org/10.11606/rco.v2i2.34702>. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rco/article/view/34702>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, S. E. S. O.; NAPOLITANO, C. J. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. especial 3, p. 107-126, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51043>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/wyfhXhGzM5dyxfPCSXq8Vph/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MARTINS, V. R. O. A educação de surdos e atuação de intérpretes educacionais em escolas com propostas bilíngues. **Filosofia e Educação**, cidade, v. 11, n. 3, p. 535, 566, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v11i3.8655988>. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655988>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MARTINS, V. R. O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes na perspectiva da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edreal/a/NBwDxgphrKP59qV5BJ6FrCD/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

MASUTTI, M. L. **Tradução cultural: desconstruções logofonocêntricas em zonas de contato entre surdos e ouvintes**. 2007. Tese (Doutorado em Literatura) - Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/89986>. Acesso em: 11 dez. 2023.

- MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- MICHELS, M. H. (Coord.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC: CED: NUP, 2017.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMff/>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- MIRANDA, W. O. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13581>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- MORAIS, M. C. F. Z. **Os Caminhos da Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/20959>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 549-571, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462008000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/8vWbgtvVcjcdwWWj5rLMzRS/>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- MOURA, M. C. **O Surdo Caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: Revinter, 2000.
- MOURÃO, C. H. N. Educação de Surdos: retrocedendo para Milão: será? *In*: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Canoas. **Anais [...]**. Canoas: Universidade Luterana do Brasil, 2011. p. 1-12.
- MÜLLER, J. I. *et al.* Educação Bilíngue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada – Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022>. Acesso em: 7 fev. 2024.
- MÜLLER, J. I. **Marcadores culturais na literatura surda: constituição de significados nas produções editoriais surdas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/56395>. Acesso em: 11 dez. 2023.
- MUTTAO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n.

spe., p. 49-56, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

NASCIMENTO, S. P. F.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/>. Acesso em: 11 dez. 2023.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 483-485.

OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostky: Aprendizado e Desenvolvimento um Processo Sócio Histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 2005.

OLIVEIRA, M. M. Complexidade e dialogicidade no processo de formação de professores. In: OLIVEIRA, M. M. **Formação de professores: estratégias inovadoras no ensino de Ciências e Matemática**. Recife: Editora da UFRPE, 2013. (Série Formação de Professores; PPGEC; v. 3). p. 44-61.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, 2000.

PADILHA, A. M. L. Desafios para formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. D. (Orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p. 113-126.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

PANSINI, F.; NENEVÉ, M. Educação multicultural e formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 31-38, 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no1/3.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua portuguesa por aprendizes surdos. In: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 1., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, 2000. p. 95-100. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002965.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

PEREIRA, M. C. C. **Libras: conhecimento além dos sinais**. São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, G. T.; MIRANDA, W. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, N. R. L. (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011. p. 101-116.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

PRADAL, M. C. **A educação bilíngue para surdos e a formação continuada de professores**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

Disponível em:

https://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2022_Marina_Castilho_Pradal_TCC.pdf.

Acesso em: 7 fev. 2024.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M. L. G. **Dez questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. 1. ed. São Paulo: Avercamp, 2006. (v. 1).

QUADROS, R. M. A aquisição da morfologia verbal na língua de sinais brasileira: a produção gestual e os tipos de verbos. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, 11., 2006, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do RS, 2006. p. 116-138.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246>. Acesso em: 7 fev. 2024.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação a distância. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 169-185, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v10i2.984>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/984>. Acesso em: 7 fev. 2024.

QUADROS, R.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RABELO, A. S.; AMARAL, I. J. L. A formação do professor para a inclusão escolar: questões curriculares do curso de Pedagogia. *In*: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 209-221.

RAMPELOTTO, E. M. Surdez. *In*: DAMILANO *et al.* (Orgs.). **Fundamentos da educação especial II: 2º semestre**. 1. ed. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p. 7-8.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, A. C. B. *et al.* (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

RANGEL, G. Surdos: Novos Passageiros no Mundo da Geografia. *In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO*, 1998, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: INES, 1998.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11121>. Acesso em: 7 fev. 2024.

REIS, F. **A Docência na educação superior: Narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2015.92>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17759>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ROSA, A. S. Tradutor ou Professor? Reflexão preliminar sobre o papel do intérprete de língua de sinais na inclusão do aluno surdo. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 8, p. 75-95, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1106>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SÁ, N. R. L. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

SÁ, N. R. L. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SÁ, N. R. L.; VILHALVA, S. E agora? Qual o sonho? uma reflexão sobre o futuro da educação de surdos. **Revista Amazônida**, [s. l.], v. 1, n. 5, p. 109-116, 2012.

SAILOR, W. Special education in the restructured school. **RASE: Remedial & Special Education**, [s. l.], v. 12, p. 8-22, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193259101200604>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/074193259101200604>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SALDANHA, J. C. **O ensino de química em língua brasileira de sinais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências na Educação Básica) - Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências na Educação Básica, Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy”, Duque de Caxias, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190706>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2004. (v. 2; Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos).

SANCHEZ, C. N. M. **Ansiedade e Surdez: Comparação da Ansiedade Relatada Entre Não Surdos e Surdos Falantes de Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Teste do Falar em Público**. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_3077803d25c2df69cf3853ee83c686a4. Acesso em: 7 fev. 2024.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722005000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFRGw>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SANTOS, K. R. O. R. P. **Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. Piracicaba: [s. n.], 2011.

SANTOS, S. M. P. **O lúdico na formação do educador**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SAVIANI, D. XX – formação de professores. *In*: SAVIANI, D. **Interlocuções Pedagógicas: Entrevista**. Ribeirão Preto: Editora Autores Associados, 2010.

SILVA, E. **Formação de professores em educação especial: a experiência da UNESP – Campus de Marília**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/91209>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Campinas: Rever, 2009. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

SILVA, M. L. F. S.; FERNANDES, E. A. P.; ROCHA, D. S. IV Setembro Azul: um cenário de lutas e reflexões. *In*: LINS, H. A. M.; SOUZA, R. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Orgs.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: Unicamp, 2016. (Série Setembro Azul; n. 4). p. 55-64.

SILVA, R. C. J. **A formação de professores de alunos surdos: concepções, dificuldades e perspectivas**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190799>. Acesso em: 11 dez. 2023.

SILVA, T. T. A Produção Social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. (Org.). **Identidade e Diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, V. *et al.* Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, R. M.; DALCIN, G. (Orgs.). **Estudos surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. (v. 1). p. 14-37.

SKLIAR, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2004.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. B. (Org.). **Educação e exclusão: abordagem socioantropológica da educação especial**. Porto Alegre: Média, 1997.

SKLIAR, C. B. A formação de professores (surdos e ouvintes) desde a perspectiva da diferença. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UERJ, 2000.

SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. B.; SOUZA, R. M. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/55373>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SKLIAR, C. Estudos Surdos em Educação: problematizando anormalidade. *In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-32.

SKLIAR, C. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos. *In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.). Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001. p. 7-14.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. *In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. M. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 32-51, 2000. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p32-51>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282000000200003. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.48.2013.tde-27062013-152059>. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27062013-152059/pt-br.php>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUSA, S. F.; SILVEIRA, H. E. Terminologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 37-46, 2011. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc33_1/06-PE6709.pdf. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUZA, G. M. **Gestão pedagógica na educação básica: o estudo de caso de uma escola pública federal com resultado de sucesso**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/922>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SOUZA, R. M.; LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R. (Orgs.). **Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: Editora Técnica Gildenir Carolino Santos, 2016.

SPASIANI, M. V. **Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em

Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10047>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Psico**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 7-22, 2000.

STOKOE, W. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. **Studies in Linguistics: Occasional Papers**, Washington, v. 8, 1960.

STREIECHEN, E. M. **LIBRAS: aprender está em suas mãos**. Curitiba: CRV, 2016.

STUMPF, M. Práticas de bilingüismo: relato de experiência. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 290-299, 2006. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.809>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/809>. Acesso em: 11 dez. 2023.

STÜRMER, I. E.; THOMA, A. S. Políticas educacionais e linguística para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED: UFSC, 2015. p. 1-15. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt15-4093.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2024.

SVARTHOLM, K. Bilingual education for deaf children in Sweden. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, [s. l.], v. 13, n. 2, p. 154-174, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/13670050903474077>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13670050903474077>. Acesso em: 11 dez. 2023.

THOMA, A. S. Avaliação na educação de surdos. *In*: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS, NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DE CONCÓRDIA PARA SURDOS, 2., 2000, Santa Rosa. **Anais [...]**. Santa Rosa: [s. n.], 2000.

THOMA, A. S. **Comunidades, cultura, identidades e movimento surdo**. Apostila do Curso de LIBRAS I, 2009.

THOMA, A. S. Educação Bilíngue para surdos no contexto da educação inclusiva. *In*: MORAES, S. C. (Org.). **Educação inclusiva: diferentes significados**. Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 11-24.

THOMA, A. S. *et al.* **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC: Secadi, 2014.

THOMA, A. S. **O cinema e a flutuação das representações surdas: “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...”**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37838>. Acesso em: 11 dez. 2023.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação (UFPel)**, Pelotas, v. 1, p. 107-131, 2010. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1603>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 7 fev. 2024.

TOSTA, E. I. L. **Educação Especial em Mato Grosso: trajetórias e políticas públicas na rede estadual de ensino (1962- 2012)**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/102334>. Acesso em: 7 fev. 2024.

TOZETTO, S. S. Docência e formação continuada. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE*, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2017. p. 24537-24549.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In: TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

TSUKAMOTO, N. M. S. **A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente**. Curitiba: Editora UTFPR, 2014.

TSUKAMOTO, N. M. S. **Educação Inclusiva em ambiente virtual de aprendizagem: uma proposta para a formação de professores**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/G9PtKyRzPcB6Fhx9jqLLvZc>. Acesso em: 11 dez. 2023.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/>. Acesso em: 7 fev. 2024.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2149>. Acesso em: 7 fev. 2024.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Professores de surdos: Educação Bilíngue, formação e experiências docentes**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

VILHALVA, S. Pedagogia surda. **Revista de Cultura Surda**, Petrópolis, p. 1-5, 2004. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo8.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

WHITTY, G.; EDWARDS. T. Researching Thatcherite education policy. *In*: WALFORD, G. (Ed.). **Researching the powerful in education: Social Research today**. London: UCL Press Limited, 1994. p. 14-31.

WORTMANN, M. L.; COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.18441>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/18441>. Acesso em: 7 fev. 2024.

YÚDICE, G. **A conveniência da cultura: usos da cultura na era global**. Tradução de Marie-Anne Kremer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

ZANATA, E. M. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185052>. Acesso em: 7 fev. 2024.

ETAPA 1 Seleção preliminar da pesquisa documental LEGISLAÇÃO	ETAPA 2 Tipos de Documentos Normas Legais FORMAÇÃO	ETAPA 3 Normas de Formação ABORDAGEM	ETAPA 4 Política de formação e os elementos MAPEAMENTO*	ETAPA 5 Documentos Selecionados CATEGORIAS
GERAL*	GERAL: A.G e A. PCD*	EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDO	FORMAÇÃO BILÍNGUE DE PROFESSORES PARA ESTUDANTES SURDOS	IDENTIFICAÇÃO*
Portaria 1.793/94 Lei 9394/96 Lei 10.172/2001 Resolução CNE/CP nº 2/2001 Portaria 555/2007 (GT) Decreto 6.571/2008 Decreto 6.949/2009 Decreto 7.612/2011 Decreto 7611/2011 Lei 13.005/2014 Lei 13.146/2015- Decreto 10.502/2020	Lei nº 9.394/1996 Lei nº 10.172/2001 Lei nº 13.005/2014 Lei nº 13.146/2015 Portaria nº 1.793/1994 Resolução CNE/CEB nº 2/2001 Decreto nº 6.571/2008 Decreto nº 6.949/2009 Decreto nº 7.611/2011 Decreto nº 7.612/2011 Decreto nº 10.502/2020 PNEEPI/2008 Relatório/2014	Lei nº 13.005/2014 Lei nº 13.146/2015 Lei nº 14.191/2021 Decreto nº 5.626/2005 Decreto nº 7.611/2011 Decreto nº 10.502/2020 Relatório /2014	CONCEITUAL Palavras – Chaves Educação Bilíngue de Surdos Libras L1 Português L2	Presentes Ausentes Insuficientes
			QUESTÕES LINGUÍSTICAS Palavras – Chaves Formação em Libras Ensino de libras	Presentes Ausentes Insuficientes
			PRÁTICA PEDAGÓGICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Palavras – Chaves Estudos Surdos Estudos Culturais Identidade	Presentes Ausentes Insuficientes
ESPECÍFICO*	ESPECÍFICO: A.ES e A.EBS*			
Lei 9394/96 (artigo 60-A 60- B) Lei 10.436/ 2002 Decreto 5.626/05 Portaria nº 91 e 1060 /2013 (GT) Lei 13.005/2014 (Meta 4.7, 4.13) Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 Lei 14.191/2021	Lei nº 10.172/2001 Lei nº 10.436/2002 Lei nº 13.005/2014 Lei nº 13.146/2015 Portaria nº 1.060/2013 Portaria nº 91/2013 Decreto nº 5.626/2005 Decreto nº 7.611/2011 Decreto nº 10.502/2020 PNEEPI/2008 Relatório/201			

APÊNDICE 1: ESTRUTURA DE ANÁLISE DOCUMENTAL - TABELA DE ETAPAS E PROCESSOS PARA MARCOS LEGAIS E LEGISLAÇÃO

LEGENDAS:

ETAPA 1: * *GERAIS*: Leis, Portarias, planos, diretrizes voltados à educação das pessoas com deficiências que tratam sobre a formação de professores.

**ESPECÍFICOS*: Leis e decretos específicos que tratam da educação de surdos, educação bilíngue e formação de professores com base em seu impacto na área de educação de surdos e na formação de professores.

ETAPA 2: **A.G.*: abordagem geral

**A.PCD*: abordagem voltada a pessoas com deficiências

**A.ES*: abordagem da Educação de Surdos (Libras)

**A.EBS*: abordagem da Educação Bilíngue de Surdos

ETAPA 4: *MAPEAMENTOS*: Conceitos Definidores e Fortalecedores na Formação de Professores para Educação Bilíngue de Estudantes Surdos sob a Perspectiva Cultural. (Conceitual, Questões Linguísticas, Proposta Pedagógica).

ETAPA 5: *IDENTIFICAÇÃO*: categorização dos dados, demarcando-os em categorias presentes, ausentes e insuficientes. Essa abordagem nos permitiu identificar a variabilidade nos conteúdos dos textos legais, destacando quais obtiveram maior ou menor presença de categorias específicas.

**APÊNDICE 2: LEVANTAMENTO INICIAL DE DOCUMENTOS - MARCOS
LEGAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS BRASILEIRAS PARA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA EDUCAÇÃO GERAL E BILÍNGUE DE SURDOS (LINKS DE
ACESSO)**

nº	Ano	Normativo Jurídico	Assunto
1.	1994	Portaria Ministerial nº 1.793	Dispõe sobre recomendações para inclusão de disciplinas relacionadas à Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf
0.	1996	Lei nº 9.394	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
0.	2001	Lei nº 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
0.	2001	Resolução CNE/CEB nº 2	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
0.	2002	Lei nº 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
0.	2005	Decreto nº 5.626	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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
0.	2007	Portaria nº555 Grupo de Trabalho - GT	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf
0.	2008	Decreto nº 6.571	*Revogado pelo Decreto nº 7.611 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
0.	2009	Decreto nº 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
0.	2011	Decreto nº 7.611	*Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

0.	2011	Decreto nº 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm
nº	Ano	Normativo Jurídico	Assunto
0.	2013	Portaria nº 1.060	Institui Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. http://portal.mec.gov.br/portaria_1061
0.	2013	Portaria nº 91	Designa os membros para compor o Grupo de Trabalho definido na Portaria nº 1060, de 31 de outubro de 2013.
0.	2014	Portaria nº1060/2013 Portaria nº91/2013	Relatório do Grupo de Trabalho, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. (ANEXO)
0.	2014	Lei nº 13.005	Aprova o Plano Nacional de Educação. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
0.	2015	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
0.	2020	Decreto nº 10.502	Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm
0.	2021	Lei nº 14.191	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm
		Documentos Complementares	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008 (PNEEPI) http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf

**APÊNDICE 3: ANÁLISE QUANTITATIVA DAS ABORDAGENS NAS NORMAS
LEGAIS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Eixo	Documento	A. Geral	A. PcD	A. Ed. Surdos	A. EBS
Leis	Lei nº 9.394/1996	X	X		
	Lei nº 10.172/2001		X	X	
	Lei nº 10.436/2002			X	
	Lei nº 13.005/2014	X	X	X	X
	Lei nº 13.146/2015		X	X	X
	Lei nº 14.191/2021				X
Portarias	Portaria Ministerial nº 1.793/1994		X		
	Portaria nº 1.060/2013			X	X
	Portaria nº 91/2013			X	X
Resoluções	Resolução CNE/CEB nº 2/2001		X		
Decretos	Decreto nº 5.626/2005			X	X
	Decreto nº 6.571/2008		X		
	Decreto nº 6.949/2009		X		
	Decreto nº 7.611/2011		X	X	X
	Decreto nº 7.612/2011		X		
	Decreto nº 10.502/2020		X	X	X
Política	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva/2008		X	X	
	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue -Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014			X	X

**APÊNDICE 4: DOCUMENTOS COM ABORDAGEM EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE
DE SURDOS NA PRIMEIRA ETAPA DA ANÁLISE DE CONTEÚDO**

Eixo	Identificação do documento	Documento	A. EBS
Leis	.	Lei nº 13.005/2014	X
	B.	Lei nº 13.146/2015	X
	C.	Lei nº 14.191/2021	X
	D.	Portaria nº 1.060/2013	X
	E.	Portaria nº 91/2013	X
Decretos	F.	Decreto nº 5.626/2005	X
	G.	Decreto nº 7.611/2011	X
	H.	Decreto nº 10.502/2020	X
	I.	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue - Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014	X

**APÊNDICE 5: DOCUMENTOS SELECIONADOS PARA A SEGUNDA ETAPA DA
ANÁLISE DOCUMENTAL**

Eixo	Identificação do documento	Documento
Leis	1.	Lei nº 13.005/2014
	0.	Lei nº 13.146/2015
	0.	Lei nº 14.191/2021
Decretos	0.	Decreto nº 5.626/2005
	0.	Decreto nº 7.611/2011
	0.	Decreto nº 10.502/2020
	0.	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue -Língua de Sinais e Língua Portuguesa/2014

**APÊNDICE 6: CATEGORIAS IDENTIFICADAS NA ANÁLISE DE CONTEÚDO
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESTUDANTES SURDOS EM
PERSPECTIVA BILÍNGUE**

Nº da Lei	Conceitual			Questões Linguísticas			Prática Pedagógica de formação de professores		
	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>	<i>Presentes</i>	<i>Ausentes</i>	<i>Insuficientes</i>
13.005/2014	X	-	-	X	-	-	-	-	X
13.146/2015	X	-	-	-	-	X	-	X	-
14.191/2021	X	-	-	X	-	-	X	-	-
5.626/ 2005	X	-	-	X	-	-	X	-	-
7.611/2011	-	X	-	-	X	-	X	-	-
10.502/2020	X	-	-	X	-	-	-	X	-
Relatório/2014	X	-	-	X	-	-	-	-	X

**APÊNDICE 7: ASPECTOS IMPEDITIVOS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO EM
PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS
QUE ATUAM COM ESTUDANTES SURDOS**

1. Contato tardio com as disciplinas didático pedagógicas bilíngues e com a disciplina de Libras (Freitas, 2016).	2. Ausência de aprofundamento teórico e prático de uma forma geral: metodologia, didática, avaliação, estratégias (Spasiani, 2018).
3. Foco em contextos educacionais e conhecimentos mais gerais, não específicos. No caso da disciplina de Libras, há a oferta para todas as licenciaturas, não havendo uma disciplina especificamente para professores de educação bilíngue de Surdos (Freitas, 2016).	4. Foco no ensino da língua e não em conhecimento teórico e didático sobre ensinar outras disciplinas por meio da língua (como matemática, geografia, história, ciências etc. para o ensino bilíngue de Surdos) (Spasiani, 2018).
5. Ausência de discussões e aprofundamentos teórico-didáticos sobre a Educação Bilíngue de Surdos (Fernandes, 2003).	6. Aprofundamento linguístico na Libras inexistente, com enfoque na comunicação e utilização dessas línguas para contextos básicos (Streiechen, 2016).
7. Contato reduzido ou ausência de um trabalho linguístico que oportunize um conhecimento adequado e a fluência dos licenciandos em Libras (Streiechen, 2016).	8. Foco na língua (Libras) em detrimento da Educação de Surdos (Lima, 2018).
9. Carga horária das disciplinas/cursos de Educação Bilíngue de Surdos e de Libras insuficiente e/ou reduzida (Rebouças, 2009).	10. Educação de Surdos é voltada para o Ensino de Libras e da língua portuguesa, e não da pedagogia surda (Perlin; Strobel, 2006).
11. Falta e/ou pouco de professores com perfil para ofertar a formação de professores em perspectiva bilíngue (Lodi, 2013).	12. Falta de integração curricular (Lima, 2018).

**ANEXO 1: RELATÓRIO SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE EDUCAÇÃO
BILÍNGUE – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA**

**Relatório sobre a Política
Linguística de Educação Bilíngue –
Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**

*Grupo de Trabalho,
designado pelas Portarias
nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI*

Adriana da Silva Thoma
Ana Regina e Souza Campello
Carolina Ferreira Pêgo
Enilde Leite de Jesus Faulstich
Gladis Teresinha Taschetto Perlin
Janáina 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
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
Wilma Favorito

Brasília, DF
MEC/SECADI
2014

**Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias
nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política
Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e
Língua Portuguesa**

2014

SUMÁRIO

1 Introdução	3
1.1 Marcos legais relativos ao direito à educação	3
1.2 Educação bilíngue e seus objetivos	6
1.3 Educação Bilíngue Libras – Português e seu reposicionamento nas ações do MEC	6
2 Concepção de Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos	7
3 Os estatutos das línguas: Libras e Língua Portuguesa	8
3.1 O reconhecimento da Libras enquanto língua da comunidade Surda Brasileira	8
3.1.1 Aquisição da Libras	10
3.1.2 Ensino da Libras como primeira língua	10
3.2 O estatuto da Língua Portuguesa na educação bilíngue	11
3.2.1 O Português como Segunda Língua na Educação Linguística de Surdos Brasileiros	11
4 A cultura surda no espaço da educação bilíngue	13
5 Avaliação	14
5.1 Avaliação educacional	14
5.2 Exames institucionais	16
6 Formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras	17
7 Metas operacionais	18
7.1 Metas gerais	18
7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue	19
7.3 Recomendações	20

1. Introdução

No Brasil, 4,6 milhões possuem deficiência auditiva e 1,1 milhão são surdas, totalizando aproximadamente 5,7 milhões de pessoas¹. No Censo do IBGE foram utilizadas 3 categorias para este levantamento populacional: "não consegue de modo algum" (supostamente, ouvir e escutar); "grande dificuldade" ou "alguma dificuldade". Segundo o Censo Escolar (INEP, 2012) o total de alunos surdos na Educação Básica é de 74.547, os dados indicam a fragilidade da oferta e, conseqüentemente, da matrícula na educação infantil (4.485); a dificuldade de acesso à educação profissional (370), a predominância de matrículas no ensino fundamental (51.330); a queda das matrículas no ensino médio (8.751); a crescente evolução de matrícula na EJA (9.611). De acordo com o Censo da Educação Superior (INEP, 2011), há um total de 5.660 estudantes matriculados em cursos superiores, sendo 1.582 surdos, 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira. Nota-se, portanto, que até o último Censo, os surdos e a surdez foram inscritos na ordem da dificuldade em escutar e ouvir. As conquistas dos movimentos sociais, em especial, as dos movimentos surdos deslocaram a questão da diferença de ser surdo - como elemento nucleador de um povo - da condição auditiva; um povo, ou comunidade, com cultura própria. Os surdos são diferenciados pela lei de Libras, do ponto de vista sociolinguístico, como pessoas surdos usuários de uma língua – a Libras.

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc). Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida. Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar.

Com base nessas premissas será defendida, nos próximos tópicos, a Educação Bilíngue de Surdos.

1.1 Marcos legais relativos ao direito à educação

Dentre as leis e decretos promulgados na última década, e que motivaram a ampliação do campo de atividades referentes aos surdos, destacam-se: o reconhecimento da Libras (Lei 10.436/2002 regulamentada pelo Decreto 5.626/2005); o direito de surdos e seus familiares (se ainda crianças) optarem pela modalidade escolar em que se sintam mais confortáveis; o direito a terem na escola professores bilíngues qualificados desde a educação infantil até o nível superior, direito que se vincula ao dever de universidades de introduzirem a disciplina Libras em todas as licenciaturas bem como a apoiarem ações de formação de educadores bilíngues Libras-Português para a Educação Básica; o direito a terem intérpretes e tradutores graduados.

O Decreto 5.626/2005 foi ratificado a luz do Decreto 6.949/2009 e pelo Decreto 7.611/2011. O texto do Decreto 6.949/2009 há pontos a serem destacados, tais como os artigos 4, inciso 3, e o artigo 24.

O primeiro – artigo 4 - determina que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas.

Anterior mesmo à *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.

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta escolha aponta uma educação bilingue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial?

A compreensão dos direitos de uma pessoa usuária de outra língua que não a oficial, 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:

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.**

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.**

Considerando os termos da 24.^a Declaração e os direitos garantidos aos surdos a partir da Convenção *Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* supracitada, a FENEIS (2013) 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 sinalizado².

As escolas bilíngues de surdos devem oferecer educação em tempo integral. Os municípios que não comportem escolas bilíngues de surdos devem garantir educação bilíngue em classes bilíngues nas escolas comuns (que não são escolas bilíngues de surdos).

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 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.”

Além dos textos acima mencionados, que vinculam a Libras à educação bilíngue necessariamente, em 2010 foi promulgado o Decreto 7.387 (BRASIL, 2010), que institui a ação governamental de realizar o primeiro inventário nacional das línguas brasileiras. O compromisso estatal com as línguas inventariadas e reconhecidas pelo governo federal está explicitado por meio dos seguintes artigos:

Art. 2º As línguas inventariadas deverão ter relevância para a memória, a história e a identidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira.

Art. 3º A língua incluída no Inventário Nacional da Diversidade Linguística receberá o título de “Referência Cultural Brasileira”, expedido pelo Ministério da Cultura.

Art. 4º O Inventário Nacional da Diversidade Linguística deverá mapear, caracterizar e diagnosticar as diferentes situações relacionadas à pluralidade linguística brasileira, sistematizando esses dados em formulário específico.

Em seu artigo 5, o Decreto 7.387 determina que: “As línguas inventariadas farão jus a ações de valorização e promoção por parte do poder público.”

Foi adotada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura a categorização das línguas minoritárias brasileiras que incluiu: línguas indígenas, variedades regionais da língua portuguesa, línguas de imigração, línguas de comunidade afro-brasileiras, língua brasileira de sinais e línguas crioulas. Como um dos resultados desse inventário, houve, novamente, o reconhecimento da Libras como língua nacional e, conseqüentemente, o direito dos brasileiros oriundos das comunidades surdas à preservação de sua língua – Libras - e cultura, do que decorre, novamente, o direito de terem escolas específicas e formação de educadores graduados com currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas e culturais dessas pessoas³.

No que se refere à educação bilíngue de surdos, movimento decorrente da concepção acima, a proposta é retirá-la da educação especial, deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC.

1.2. Educação bilíngue e seus objetivos

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.

As Escolas Bilíngues de Surdos são específicas e diferenciadas e têm como critério de seleção e enturmação dos estudantes, não a deficiência, mas a especificidade linguístico-cultural reconhecida e valorizada pela Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, em vista da promoção **da identidade linguística da comunidade surda**, bem como do favorecimento do seu desenvolvimento social.

Decorrencia direta dos estudos linguísticos da Libras nas comunidades surdas é uma compreensão nova da relação da pessoa surda e identidade cultural, que rompe com o paradigma atual. Da mesma forma, o atendimento escolar dos estudantes surdos e surdoscegos necessita de ajustes pelos sistemas de ensino, uma vez que é reconhecido e assegurado por dispositivos legais, o direito a uma educação bilíngue de surdos em todo o processo educativo.

A Educação Bilíngue de surdos envolve 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). A Educação Bilíngue 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.

Neste documento, 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. 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.

1.3. Educação Bilíngue Libras – Português e seu reposicionamento nas ações do MEC

Historicamente, a Educação de Surdos esteve vinculada à Secretaria de Educação Especial (SEESP), de onde emanaram as políticas públicas para a área, a qual tem como foco o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiências. Atualmente, as políticas para a Educação de Surdos encontram-se no âmbito da SECADI – Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, o que é um avanço interessante para a comunidade surda, pois a questão da surdez, definitivamente, não se inscreve na área da Educação Especial, conforme argumentado acima. Os surdos que demandam atendimento especializado são os que têm outros comprometimentos (por exemplo, surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades).

A Educação Bilíngue de surdos 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 outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda as distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da Educação Bilíngue oferecida em Libras e Português Escrito como segunda língua.

Partindo das premissas e argumentações acima expostas, a desvinculação da área da Educação Especial é fundamental para que uma nova arquitetura educacional formal e pública se consolide na perspectiva da Educação Bilíngue de Surdos. Para tanto, é necessário que seja feita uma reestruturação da organização da SECADI relativa à educação bilíngue de surdos.

2. Concepção de Política Linguística para a Educação Bilíngue de surdos⁴

Política linguística representa um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Uma política linguística vai determinar decisões quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística⁵. A partir disso, 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, podendo ou não coincidir com os interesses da própria comunidade, assim como já observado, por exemplo, com as comunidades surdas⁶. Fica muito claro que um planejamento linguístico é dirigido por decisões políticas e, portanto, envolve questões complexas, uma vez que não são apenas questões de ordem linguística que o define, mas implica questões éticas da perspectiva das comunidades envolvidas. Mudar as relações entre várias línguas determina a complexidade de um planejamento linguístico.

Há dois tipos de planejamento linguístico de intervenção: planejamento de corpus e planejamento de status⁷. Planejamento de corpus refere a intervenções na forma da língua (por exemplo criar ou modificar formas escritas, criação de neologismos, controle de empréstimos, padronização, etc.). Por outro lado, planejamento de status refere intervenções no status social da língua e na sua relação com as demais línguas (promoção de uma língua, uso na educação, uso na mídia, status oficial, etc.).

Nesse sentido, a política linguística instaurada por meio do Decreto 5.626/2005 ao regulamentar a Lei 10.436/2002 tem como consequência um planejamento linguístico de status, pois reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua nacional usada pela comunidade surda brasileira e de intervenção, pois desdobra uma série de ações de implantação e implementação da Libras no Brasil. A regulamentação dessa lei apresenta uma série de intervenções que promovem a Libras no país e determina a educação bilíngue de Surdos. Os instrumentos instaurados para a promoção da Libras envolvem, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Libras para todos as licenciaturas e curso de fonoaudiologia; o compromisso dos órgãos públicos em garantir o acesso às informações na Libras para os Surdos; 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. O capítulo IV do Decreto 5626/2005 prevê um planejamento linguístico para a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

Fica claro neste documento legal, uma política que instaura um processo para o reconhecimento da Libras e a sua promoção por meio da educação. Essa educação caracteriza-se por uma perspectiva bilíngue, pois reconhece a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua das pessoas surdas, encaminhando o reconhecimento desse status no âmbito educacional. As instituições educacionais devem oferecer o ensino da Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, contar com professores regentes que conheçam a situação bilíngue dos estudantes Surdos, além de contar com intérpretes de língua de sinais. 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. Ainda orienta quanto ao reconhecimento da Língua Portuguesa como segunda língua, no sentido de adequar o ensino e as avaliações relativas à escrita observando-se esse aspecto, inclusive adotando avaliações em Libras.

Diante desse planejamento linguístico relativo ao uso e difusão da Libras no Brasil, torna-se necessário viabilizar a educação bilíngue de Surdos.

3. Os estatutos das línguas⁸: Libras e Língua Portuguesa

3.1. O reconhecimento da Libras como língua da comunidade Surda Brasileira

A Língua Brasileira de Sinais (Libras) é uma língua de sinais nacional, pois conta com reconhecimento social, cultural e legal. A Lei 10.436/2002, chamada de Lei de Libras, reconhece a Libras como uma língua nacional usada nas comunidades surdas do Brasil. Essa Lei foi regulamentada por meio do Decreto 5.626/2005 que apresenta um planejamento linguístico, prevendo a educação bilíngue de os surdos (Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2), a formação de professores de Libras, de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa e de professores de Língua Portuguesa como segunda língua.

As línguas de sinais do mundo, mais do que “línguas esquecidas”, são “língua sem risco esquecidas”, tendo sido sistematicamente postas de lado inclusive do debate sobre línguas em risco⁹. As causas desse esquecimento em um panorama histórico, interessantemente, se mostra pertinente a todas as línguas de sinais no mundo: até a década de 60, quando foram publicados os trabalhos seminais de William Stokoe sobre a língua de sinais americana (ASL), as línguas de sinais nunca haviam sido vistas pela academia e pela sociedade como línguas naturais, com o mesmo estatuto das línguas orais – fato associado ao estatuto deficitário atribuído às pessoas surdas, que nunca haviam sido vistas como um grupo social dotado de uma língua e cultura particulares. Essa situação histórica como uma situação de “negligência benigna”¹⁰, talvez para destacar o fato de que foi muito mais um desconhecimento do que uma atitude autoritária de não reconhecimento dessas línguas que motivou o obscurecimento histórico do patrimônio linguístico e cultural das pessoas surdas.

Consideramos o modelo tripartido de variedades de línguas de sinais: as línguas de sinais nacionais, que desfrutam de algum reconhecimento e/ou políticas linguísticas que as colocam como língua oficial da comunidade surda de seus respectivos países; as línguas de sinais nativas, faladas em pequenas comunidades pouco ou nada urbanizadas, em geral

distantes dos grandes centros, que apresentam grande incidência de surdez; e as línguas de sinais originais, que também eram faladas por pequenas comunidades de surdos previamente à instituição de uma língua de sinais nacional no país¹¹. Muitas das línguas de sinais nacionais hoje utilizadas no mundo são produto de um processo histórico de crioulização entre uma língua de sinais estrangeira, instituída na educação de surdos nacional, e as línguas de sinais originais que já eram parte do repertório dos educandos surdos do país antes dessa instituição.

No caso das línguas de sinais nacionais, o seu caráter de risco está menos no nível de proximidade da extinção do que no fato de a grande maioria das pessoas que delas dependem para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e cultural só poderem ter acesso a ela de maneira tardia. Como agravante, esse contato tardio frequentemente se dá não com uma língua de sinais plenamente desenvolvida e gramaticalizada, mas com uma versão pidginizada da língua, utilizada por usuários que a dominam precariamente como uma segunda língua. E completando esse quadro dramático, todo esse processo precário de aquisição ocorre sob a mediação de uma sociedade que carrega fortes estereótipos e falsos conceitos sobre a natureza das línguas de sinais e sobre o estatuto social das pessoas surdas¹².

Desse modo o poder público, ao assegurar a educação bilíngue de 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.

É de conhecimento que tanto a línguas de sinais nativas quanto a língua de sinais nacional, portanto, vivenciam uma situação “de risco”, ainda que sejam riscos de natureza distinta. Surdos nos grandes centros urbanos nunca deixaram, e dificilmente deixarão, de ter acesso à língua de sinais nacional, já que, o encontro surdo-surdo é inevitável, mais dia menos dia, acabam se defrontando com algum usuário dessa língua em escolas e/ou em outros locais públicos e privados onde pessoas surdas circulam. Ainda assim, quanto mais tarde tiverem esse acesso, e quanto mais precário for a qualidade e a quantidade do estímulo, tanto mais poderá ser comprometido o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e cultural. Alternativamente, surdos e ouvintes usuários de línguas de sinais nativas correm um risco real de ver a sua língua desaparecer, quando confrontados com a existência de uma língua de sinais nacional. Esse risco provém de uma visão de que aquilo que provém dos grandes centros é melhor do que aquilo que provém das pequenas comunidades, um raciocínio similar ao dos povos europeus diante dos “povos selvagens” das Américas, África e Ásia, que marcou a era colonial. Na qualidade de línguas em risco, portanto – ou, mais do que isso, de “línguas em risco esquecidas” – todas as diferentes variedades de línguas de sinais utilizadas no Brasil demandam a necessidade de um planejamento linguístico¹³.

Um dos elementos de base do planejamento linguístico para essas línguas de sinais consideradas em risco é a educação bilíngue (prevista pelo Decreto 5.626/2002 e pelo Plano Nacional de Educação/2013). No contexto da educação bilíngue de surdos destaca-se o fato de a maior parte das crianças surdas terem acesso tardio à Libras, o que 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).

3.1.1 Aquisição de Libras

A aquisição da linguagem da criança surda envolve a Libras como primeira língua, uma vez que é a língua adquirida de forma natural e espontânea, sem necessidade de ensino formal. A interação em Libras na primeira língua proporciona a expressão dos pensamentos e sentimentos através da comunicação visual, articula as produções ao contexto e ao interlocutor e possibilita compreender facilmente os conteúdos formais e informais em Libras¹⁴.

Na educação bilíngue, é necessário prever espaços para aquisição da Libras uma vez que a maioria das crianças surdas não tem acesso a essa língua no ambiente familiar. No espaço escolar, as atividades para aquisição da Libras envolvem interação, conversação, contação de histórias, entre outros.

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.

No caso das crianças surdocegas e surdas com outros comprometimentos, é necessário prever profissionais com formação específica, prioritariamente surdos, além de serem fluentes na Libras.

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.

Além da aquisição da Libras, essa língua precisa ser ensinada inserida no currículo escolar.

3.1.2 Ensino da Libras como primeira língua

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 letramento visual das crianças surdas em escrita da língua de sinais envolve leitura de textos em Libras, sinalizados e escritos. A escrita da Libras¹⁵ é uma forma de registro que utiliza grafemas (visemas) que representam constituintes da própria língua. A leitura e escrita da língua de sinais podem motivar os estudantes surdos a lerem e escreverem também na Língua Portuguesa. A leitura e escrita em Libras deve estar inserida no currículo escolar, considerando a importância da escrita para o desenvolvimento da cultura da humanidade¹⁶.

3.2 O estatuto da Língua Portuguesa na educação bilíngue

A Língua Portuguesa apresenta um estatuto diferenciado da Libras, pois configura-se como língua majoritária do Brasil. É a língua na qual todos os documentos legais, jornais de circulação e literatura estão veiculados amplamente por meio da escrita, um instrumento poderoso de disseminação de uma língua. Além disso, é a língua veiculada na mídia por meio da expressão oral e por meio de legendas escritas quando disponível¹⁷. Também é 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.

3.2.1 O Português como Segunda Língua na Educação Linguística de Surdos Brasileiros

A meta principal de uma política linguística é o estabelecimento de regras explícitas para solucionar situações de conflito produzidas pelas regras implícitas das línguas. Nesse contexto, encontra-se, no Brasil, a Língua de Sinais Brasileira – Libras – diante da Língua Portuguesa.

A política linguística pode ser uma ou várias e leva em conta a mudança que se processa no tempo, no espaço e na sociedade. Além da meta principal, informada acima, outras metas subsidiárias são: I) o planejamento deliberado de ensino de línguas para o desempenho satisfatório e II) o planejamento 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.

Observemos que a existência da Libras e o reconhecimento dessa Língua pela Federação brasileira, o Estado brasileiro, é uma confirmação indubitável da capacidade que o ser humano tem de desenvolver a linguagem e de expressar-se mesmo que em condições difíceis.

O Português como Segunda Língua

O que determina que o português seja a segunda língua, no território, são características excepcionais, como a **distância** entre línguas e os **perfis** que essa distância delinea:

- a) aprendiz 1: surdo sinalizante de Libras (L1) que aprende português (L2) na modalidade escrita;
- b) aprendiz 2: não-surdo falante do português (L1) que aprende a Libras (L2) na modalidade visual.

Reflexões acerca da distância

A Libras é língua visual, sinalizada com o movimento das mãos e corpo (o que alguns entendem como gestos); o Português escrito é língua de leitura. Essas línguas se aproximam do ponto de vista físico, pelo aspecto visual, uma pelo movimento das mãos e pela dinâmica face a face; a outra pelo movimento dos olhos sobre o texto. Assim, as estratégias empregadas pelos sinalizantes de Libras e falantes do português são diferentes: a Libras usa a estratégia da sinalização com fonologia de sinais, e o Português, a estratégia da fala, da leitura e da escrita com códigos próprios de registro. Porque os surdos não vivem em espaços fechados próprios, eles precisam conhecer a língua dominante e oficial de seu país como meta de bem-estar social, além da escolarização. Nesse caso, a onipresença da leitura e da escrita do português no mundo moderno favorece indiretamente a inserção social dos surdos nesse mundo.

A deficiência de estratégia linguística da parte do professor ou a de desempenho da linguagem da parte do estudante precisa ser regulada e equilibrada por métodos de ensino. No entanto:

- a) há poucos docentes doutores e mestres no ensino do Português como L2 para surdos;
- b) existe uma demanda contida de surdos de acesso ao ensino superior. Há pouca procura de cursos relacionados com a aprendizagem do português. Nesse intervalo, há confusão entre conceitos de interlíngua e “bilinguismo de disfarce”¹⁸.
- c) o português é outra língua diante da Libras: um surdo que escreve em português dá prova de seu bilinguismo, que se manifesta de diferentes modos:
 - pode apresentar-se como **transcrição** de uma frase do português em sinais, de acordo com a sintaxe do português;
 - pode apresentar-se como uma **transliteração** (datilologia) representada pelas mãos e, nesse caso, o nível fonético/fonológico da Libras se torna inútil;
- d) as abordagens, os métodos e as técnicas adequados para o ensino de L2 devem ter como ponto de partida as competências e as habilidades, exigidas em qualquer avaliação a que se submetem os brasileiros que querem avançar no conhecimento e nos saberes, exigidos pelo mercado de trabalho.

Alguns caminhos para o avanço da proposta bilíngue

- a) 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.
- b) Criar condições reais para o avanço da pesquisa contrastiva Libras (L1) – Português escrito (L2) e Português escrito (L2) – Libras (L1), com base em dados científicos e empíricos em vista da elaboração da **Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos**, que sirva de diretriz e parâmetro para a produção escrita dos surdos.
- c) Proporcionar condições de intercâmbio “**Língua de Sinais sem Fronteira**”, de modo a possibilitar que os estudantes surdos brasileiros desenvolvam a competência comunicativa em Línguas de Sinais Estrangeiras e, assim, ampliem os conceitos de línguas em contato na imersão e fora dela (no estrangeiro).
- d) Criar cursos de formação de Formadores em Português L2, que contemplem abordagens, métodos e técnicas que favoreçam o ensino contrastivo do português para os falantes de Libras. Nenhum método deverá ser assimilador em favor da língua majoritária nacional.

4 A cultura surda no espaço da educação bilíngue

A pessoa surda transita entre duas culturas, a surda e a ouvinte; no entanto, sua identidade constitui-se como outro processo por ser definitivamente diferente, por necessitar de recursos completamente visuais. Os ouvintes participantes dos contextos da educação bilíngue precisam incorporar a cultura surda a fim de que as concepções da cultura ouvinte possam ser transformadas em artefatos culturais próprios da cultura visual, característica dos surdos.

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola.

A inserção do indivíduo numa cultura propicia o desenvolvimento e a afirmação de identidades. A cultura surda e a pedagogia do surdo, um jeito de ensinar ao surdo, partem de experiências sensoriais visuais, da língua de sinais, dos educadores surdos, do contato da comunidade com os pais, com as crianças, com a história surda e com os estudos surdos.

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propicie acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. **Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados¹⁹.**

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas²⁰.

A pedagogia visual, o jeito surdo de ensinar e aprender, requer o ensino por imagens de forma que o conhecimento visual lhe seja acessível inclui as imagens como sendo as geradas em gravuras: PowerPoint fotografias, desenhos, filmagens; cenas de teatro, dramatizações, contação de histórias em língua de sinais, literatura surda etc.

A história cultural é feita por referências surdas e une surdos e ouvintes na resistência contra a dependência dos ouvintes, à obrigação de narrar-se como deficiente, às lutas pela língua de sinais, pela educação, por leis, por identificação cultural. Esta história cultural é necessária aos surdos por possibilitar apreensão do sistema de significação, cultura da lembrança, que ajuda compor uma identidade no que ela significa, suas resistências, escolhas, conquistas do passado surdo e o processo de constituição do futuro. Este também é um mecanismo de “povo surdo” de pertença e que favorece a agenda para pensarmos como estabelecemos o que somos, o conceito, nos posicionarmos e refletirmos se nos situamos em paranoias de ser, em ambivalências, ou em identificação de sujeitos comprometidos na nação brasileira.

A literatura surda é outro mecanismo que não pode faltar na educação bilingue. A existência de clássicos infantis traduzidos para a língua de sinais vale-se da cultura surda como uma prática utilizada pelos professores bilingues e apresenta uma reação positiva na criança surda.

O contato com lideranças surdas, as referências surdas a organização política dos surdos e a literatura também fornece artefatos dos quais emergem signos e significados sobre a diferença histórico-cultural, que deve estar presente nos espaços da educação de surdos.

No contexto da educação bilingue, professores criam seu próprio material didático bilingue, a partir da inserção de ilustrações e da língua de sinais escrita, que permitem associação de desenhos com a língua e, por conseguinte, que levam à aprendizagem de associações.

5. Avaliação

5.1. Avaliação educacional

No âmbito educacional, as avaliações servem, basicamente, para medir, selecionar e promover os estudantes. Assim, serão apresentadas recomendações que deverão nortear a elaboração e execução das avaliações tanto em Libras e de Libras como primeira língua, quanto de língua portuguesa e em língua portuguesa como segunda língua.

A avaliação em língua de sinais faz parte do cotidiano educacional, desde seu ingresso na educação fundamental, em que os instrumentos de avaliação estão apresentados na Libras, até as atividades desenvolvidas em sala de aula. Essa decisão que envolve a tradução e adaptação dos instrumentos de avaliação para a Libras está baseada nos Direitos Linguísticos dos Surdos, bem como, na Lei de Acessibilidade, no Decreto 5626/2005 que regulamenta a Lei de Libras bem como na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que obriga o Estados Partes, ou seja, os órgãos públicos responsáveis pelas avaliações de exames institucionais, a promover o acesso à língua de sinais²¹.

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada.

Os instrumentos de avaliação utilizados podem ser produzidos diretamente em Libras ou serem traduzidos para a Libras. No entanto, para realizar a tradução desses instrumentos para a Libras é fundamental utilizar a Norma Surda de traduzir, assim contamos mais e mais com o ator/tradutor surdo²². Norma Surda refere às formas dos surdos organizarem seus discursos marcadas por aspectos que são determinados pela percepção dos surdos que é visual.

As produções e traduções dos instrumentos de avaliação em Libras para medir, selecionar e promover devem ser feitas observando-se os seguintes passos:

- a) análise do conteúdo dos instrumentos em Libras;
- b) elaboração do conteúdo na Libras;

- c) filmagem em Libras;
- d) revisão do texto em Libras;
- e) refilmagem em Libras quando necessário;
- f) edição dos vídeos para produção das avaliações em Libras;
- g) apresentação e reapresentação das provas em Libras aos estudantes;
- h) filmagem das elaborações dos estudantes;
- i) análise das produções dos estudantes;
- j) fechamento da avaliação com atribuição de parecer e/ou nota

A reapresentação da prova em Libras é fundamental, pois a leitura dos textos produzidos em Libras exigem essa estratégia. Os estudantes devem ter acesso individual às provas por meio de computadores individuais, pois isso facilita a reapresentação das questões de acordo com o ritmo de cada estudante. Se não houver esta estrutura no espaço educacional, os instrumentos de avaliação em Libras podem ser projetados para todos os estudantes. Neste caso, o professor deverá repassar cada questão algumas vezes, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Quando as provas pré-filmadas em Libras são projetadas para todos os candidatos ao mesmo tempo, elas devem ser repassadas duas vezes para que possam rever as questões. As provas objetivas, exigindo que o aluno escolha uma alternativa entre outras, são as que se adequam a este sistema de projeção coletiva, pois os estudantes marcam uma alternativa e não há necessidade de filmar suas respostas.

As provas de medição, de seleção para concursos, mestrado e doutorado, devem ser pré-filmadas e editadas, com um menu inicial apresentando um ícone para a introdução e os demais ícones para cada questão da prova. O candidato pode fazer a prova na ordem que quiser, assim como os demais candidatos que utilizam a prova escrita. Eles assistem às provas e respondem às questões filmadas e salvas no próprio computador. É importante dispor das câmeras dos próprios computadores e oferecer ao candidato todas as instruções diretamente em língua de sinais.

Para a tradução prévia das provas é muito importante contar com tradutores surdos na equipe de tradutores, pois os surdos detêm a Norma Surda. Esses tradutores surdos podem realizar as traduções e avaliarem as traduções realizadas pelos intérpretes de Libras e português.

O conteúdo dos instrumentos de avaliação devem ser pensados na Libras para candidatos/estudantes surdos. Isso implica a necessidade de adaptações. Por exemplo, em provas com exemplos da Língua Portuguesa pode ser necessário incluir exemplos da Libras para tornar mais claro o conteúdo em questão. Em alguns casos, questões específicas da Língua Portuguesa são incompreensíveis aos surdos, por exemplo, questões relativas a sonoridade da língua. Neste caso, recomenda-se a substituição da questão.

Quando houver produções escritas em Língua Portuguesa, os professores devem se ater ao conteúdo das produções dos estudantes, 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. Os professores devem utilizar a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, como versões dos textos apresentados em língua portuguesa.

Provas da Língua Portuguesa devem ser elaboradas por professores de português que conhecem profundamente o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos,

em uma perspectiva de segunda língua. O formato das provas é diferenciado, pois são propostos textos visuais para análise e interpretação pelos estudantes.

5.2. Exames institucionais

Os exames institucionais envolvem as avaliações de seleção de candidatos e estudantes (provas de seleção de ingresso no ensino médio e superior e outras) e avaliações em sala de aula (tais como testes e provas).

A avaliação de exames institucionais, como o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), Provinha Brasil, Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Enceja (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), vestibulares e os concursos públicos, entre outros, deve seguir as recomendações já existentes, ou seja, a recomendação 001/2010 do CONADE (Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência), que verte especificamente sobre “a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições”; e as recomendações da Comissão Assessora de Especialistas em Educação Especial e Atendimento Diferenciado em Exames e Avaliações da Educação Básica²³ do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).

Segue uma síntese destas recomendações:

Na recomendação nº37, a Comissão de Especialistas do Inep considera a necessidade de adequar os instrumentos de avaliação da Educação Básica, no tocante às condições linguísticas dos estudantes surdos ou com deficiência auditiva, para promover melhorias na aplicação do SAEB/Prova Brasil e recomenda a elaboração de matriz específica, tendo como referência a língua portuguesa como segunda língua (L2); o envio à escola, para cada estudante surdo ou com deficiência auditiva, de dois tipos de prova de língua portuguesa: português como L1 (prova idêntica à do ouvinte) e português como L2 (prova adaptada), cabendo ao estudante a escolha de qual prova irá responder; o envio à escola, para cada estudante surdo ou com deficiência auditiva, a prova de matemática traduzida em Libras (em vídeo), juntamente com a prova de matemática em língua portuguesa (impressa), acompanhados de aplicadores habilitados e técnicos em informática, cabendo ao estudante a escolha de qual prova irá responder; o aproveitamento da expertise da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na elaboração e aplicação das provas em Libras; a incorporação nos manuais de orientação aos gestores, aplicadores e demais profissionais envolvidos no processo de aplicação do SAEB/Prova Brasil, conteúdos relativos às especificidades de atendimento diferenciado.

Na recomendação nº38, que trata especificamente da avaliação do ENEM, a Comissão Assessora recomenda que as provas sejam, de fato, acessíveis por meio da construção e disponibilização de instrumentos de comunicação em formatos acessíveis; da produção de materiais e da garantia de que todas as informações relativas ao Exame sejam disponibilizadas em formatos acessíveis; da realização de campanhas junto aos sistemas de ensino, com vistas a incentivar a participação do público alvo do Atendimento Diferenciado no Exame; da providência de versões acessíveis do Edital e outros materiais para a orientação dos participantes, em Libras e em sistemas de interação computador-usuário; da garantia do ensalamento de, no máximo, 4 (quatro) participantes deficientes auditivos

(oralizados) ou surdos (sinalizadores), mesmo que não tenham solicitado auxílio de tradução-interpretação em Libras ou leitura labial.

A Comissão reitera contratualmente a garantia do quantitativo suficiente de letores, transcritores, tradutores-intérpretes e guia-intérpretes; a garantia de tradutores-intérpretes devidamente certificados, contratados para atuar na aplicação do Exame; a garantia de oferta automática de guia-intérprete a todos os participantes que informarem surdocegueira; a garantia de que somente guias-intérpretes para surdocegos devidamente certificados (por curso superior, por organizações com mérito reconhecido, como AHIMSA, Grupo Brasil e ABRASC) sejam contratados para atuar na aplicação do Exame; a vedação da atuação de fiscais de sala e qualquer pessoa sem a devida capacitação ou certificação exigida para a função de letores, transcritores, tradutores-intérpretes ou guias-intérpretes, ou em quantitativos inferiores ao contratualmente estabelecido, sob pena de exigir a reaplicação do Exame ao participante que necessitar de um desses auxílios e sem prejuízo das devidas providências relativas à glosa dos verbetes referentes a capacitação e certificação de letores e transcritores e de suas contratações; a garantia da atuação de letores, transcritores e tradutores-intérpretes em dupla; a garantia de que tradutores-intérpretes atuem em duplas em salas com no máximo 4 (quatro) participantes surdos ou deficientes auditivos; a garantia de que, no ensalamento de participantes deficientes auditivos oralizados ou surdos que não tenham solicitado auxílio de tradução-interpretação em Libras ou leitura labial, sejam igualmente alocados em sala com no máximo 4 (quatro) participantes surdos ou deficientes auditivos, nas quais deverão igualmente atuar tradutores-intérpretes para garantir a segurança, o sigilo da prova e o atendimento; a garantia, junto ao Inep, medidas para viabilizar a elaboração de uma versão do Exame em Libras, disponível em versão digital com uso de computadores individuais; a garantia de que tradutores-intérpretes atuem não apenas interpretando conteúdos expressos oralmente durante a aplicação do Exame, mas auxiliando na tradução de trechos das provas, levando em consideração as especificidades comunicacionais e as barreiras linguísticas da Língua Portuguesa como segunda língua para a população surda ou deficiente auditiva; a garantia de que o Atendimento Diferenciado solicitado seja precisamente executado, nas exatas condições em que for confirmado ao inscrito/participante por meio do Cartão de Confirmação da Inscrição; a garantia de que as provas entregues ao leitor, intérprete ou guia-intérprete sejam devidamente adaptadas no caso de acompanhamento a participantes com cegueira, baixa visão, surdez ou surdocegueira; e, por fim, a garantia de que, na correção das provas escritas dos participantes surdos, com deficiência auditiva ou surdocegueira, sejam adotados mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua (Decreto 5.626/2005).

6 Formação inicial e continuada de professores, tradutores e intérpretes de Libras

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 Bilingue (que forma o professor bilingue 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.

7 Metas operacionais

Sugestões relativas às metas operacionais que devem nortear a implementação da educação bilíngue Libras e Língua Portuguesa.

7.1 Metas gerais

- 1) Implementar a educação bilíngue de surdos em tempo integral 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.
- 2) Inserir os princípios da Educação Bilíngue de surdos nos Projetos Políticos Pedagógicos da educação básica.
- 3) Implementar escolas bilíngues de surdos em tempo integral e escolas polo multimunicipais, com a garantia de transporte escolar acessível e merenda escolar.
- 4) 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.
- 5) Articular-se com o CNE e membros do GT Política Nacional de Educação Bilíngue, com vistas a elaborar uma Resolução que regulamente a criação de escolas bilíngues em tempo integral, classes bilíngues e atendimento especializado bilíngue.
- 6) Elaborar e implantar as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras Libras, Letras Língua Portuguesa como L2 e Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa.
- 7) Cadastrar nas Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal as escolas bilíngues de surdos com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante, as escolas-polo, ou escolas multimunicipais.
- 8) Constituir comissões científica e técnica para subsidiar a implantação formal da Educação Bilíngue de Surdos, com a representação de profissionais surdos.
- 9) Constituir comissões científica e técnica para subsidiar a produção de materiais didáticos, informativos e instrucionais voltados à Educação Bilíngue de Surdos, com a representação de profissionais surdos.
- 10) Articular os bancos de dados das secretarias da saúde, secretarias da assistência social com as secretarias da educação para o encaminhamento precoce das crianças surdas à educação infantil bilíngue.
- 11) Introduzir disciplina sobre a Libras e a condição bilíngue da pessoa surda no currículo das áreas da saúde.
- 12) 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.

- 13) Incluir como item de avaliação dos cursos de nível superior as condições de acessibilidade dos surdos no espaço universitário: presença de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa e disponibilização de materiais, referências bibliográficas e tecnologias, acessíveis em Libras.
- 14) Inserir nos cadastros do INEP e nos formulários do Censo Escolar, a opção de matrícula em escolas bilíngues de surdos em tempo integral, sejam escolas bilíngues específicas (com creches, educação infantil, educação fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante), escolas-polo, ou escolas multimunicipais, para que estas tenham as mesmas condições de receber recursos, como as escolas indígenas.
- 15) Fazer mapeamento de surdos nos municípios, para justificar a criação de escolas bilíngues de surdos em tempo integral.
- 16) Orientar as escolas especiais que atendem surdos a se tornarem escolas bilíngues de surdos em tempo integral.
- 17) Equipar escolas bilíngues de surdos em tempo integral com tecnologias multimídia em sala de aula e com laboratórios de vídeo para produção de materiais em Libras.
- 18) Formar uma rede entre as escolas bilíngues de surdos em tempo integral por meio de plataforma nacional para suporte pedagógico entre as escolas, interação entre gestores, professores e alunos surdos, e constituição de bancos de dados.
- 19) Fomentar a formação inicial e continuada de professores surdos, professores bilíngues, professores de Língua Portuguesa como L2, professores de Libras e tradutores e intérpretes de Libras.
- 20) Criar cursos presenciais de Pedagogia Bilíngue nas universidades públicas de cada estado da federação e Distrito Federal.
- 21) Inserir a disciplina de Libras nas escolas regulares, para a difusão da Libras no Brasil.

7.2 Metas referentes às línguas na educação bilíngue

- 1) Criar um ambiente linguístico bilíngue (Libras e Português) no espaço educacional.
- 2) Criar programas de imersão precoce para aquisição da Libras na educação infantil, com interlocutores fluentes em Libras, prioritariamente surdos.
- 3) Garantir o acesso a programas de estimulação linguística precoce em Libras para aquisição da Libras, com base no diagnóstico da surdez por meio do mapeamento de identificação de bebês surdos, por meio de interface entre a educação e a saúde.
- 4) 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.
- 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas.
- 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos.
- 7) Propiciar às crianças surdas no período da educação infantil interações na Libras e contato com a escrita da Libras e da Língua Portuguesa de forma lúdica e criativa, prioritariamente com professores surdos;
- 8) Garantir que a criança surda aprenda a ler e escrever na Libras, como forma de consolidar a relação com a escrita.

- 9) Garantir o ensino da leitura e da escrita da Língua Portuguesa utilizando metodologia de L2 e M2 (segunda modalidade).
- 10) Garantir que a Libras seja a língua de instrução dos estudantes surdos, por meio de professores bilíngues fluentes na Libras, prioritariamente surdos.
- 11) Garantir a presença de tradutores de Libras e Português para traduzirem materiais literários, didáticos e paradidáticos para a Libras durante toda a escolarização das pessoas surdas.
- 12) Garantir a presença de intérpretes de Libras e Português para mediar eventos interacionais que envolvam pessoas que desconhecem a Libras.
- 13) Propiciar a presença da comunidade surda na educação de surdos.
- 14) Garantir que as avaliações sejam realizadas em Libras (modalidade em sinais e/ou escrita).
- 15) Garantir que as avaliações sejam disponibilizadas em português escrito.
- 16) Garantir as avaliações da Língua Portuguesa como L2 e M2.
- 17) Constituir um corpus da Libras representativo dos usos da Libras em todo território nacional.
- 18) Criar uma base de dados lexical-terminológica nacional eletrônica e paramétrica para que ali sejam registrados os sinais-termos²⁴ normalizados da Libras e do português. Essa base de dados deverá contemplar também em campos específicos os sinais-termos variantes (sinais regionais) e as variantes do português. É uma base para o registro de vocabulários científicos e técnicos em Libras - PSL. Diminuem-se, assim, os aspectos ideológicos do monolinguismo comandados pela língua majoritária do país (o Português), frequentemente executado pela datilografia, que é uma simples transliteração português-Libras.
- 19) Criar uma base de dados textual que forneça *corpora* reais para o conhecimento de português como segunda língua, em textos, efetivamente, produzidos, por sinalizantes de Libras. Esse material servirá para análise linguística criteriosa e minuciosa de fatos de língua e de linguagem. Dessa forma, diminui-se o impressionismo acerca do português L2 de surdos e cria-se a Gramática Contrastiva Padrão do Português Escrito por Surdos.

7.3 Recomendações

1. Criar uma diretoria para a educação bilíngue, articulada com as demais diretorias que compõem a SECADI/MEC, sob a qual serão criadas, de acordo com a necessidade e demanda, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, de Surdos, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Indígenas, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Imigrantes e de Fronteira, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue de Português e Línguas Estrangeiras.
2. Garantir a educação bilíngue de surdos em classes bilíngues em escolas inclusivas (que não são escolas bilíngues de surdos) de ensino comum em municípios que baixa demanda de surdos, quando não houver escolas polos multimunicipais na região.
3. Garantir o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como L2 M2 na educação de surdos matriculados em escolas comuns, com a presença de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores de Libras prioritariamente surdos, e professores de Língua Portuguesa como L2, quando não houver como agrupar surdos.
4. 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 escolas tenha conhecimento dessa singularidade linguística manifestada pelos estudantes surdos. O ensino de Libras como segunda língua é oferecido como componente curricular nas diferentes escolas e instituições de Educação Básica e como disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura.

5. 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.
6. Não permitir que a Língua Portuguesa seja fator de exclusão dos estudantes surdos.

¹ Fonte: <http://www.surdo.com.br/surdos-brasil.html> Base: Censo IBGE de 2010.

² FENEIS (2013) - Nota sobre Educação de Surdos na Meta 4 do PNE.

³ Segundo ALTENHOFEN, C. V. ; MORELLO, R. *Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, 6., Porto Alegre, 23 a 25 de setembro de 2013. Anais de textos completos do Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Porto Alegre: UFGRS, 2013. Organizado por Nalú Forezeana.

⁴ Texto elaborado a partir do capítulo "Language policy and Planning", de Quer e Quadros (no prelo).

⁵ COOPER, R. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

⁶ Por exemplo, QUADROS, R. M. de Políticas linguísticas e bilinguismo na educação de surdos brasileiros. In: Ana M. Carvalho, (Org.), *Linguística luso-brasileira*. 1 ed. Madrid: IBEROAMERICANA EDITORIAL VERVUERT. v. 2, p. 215-235. 2009.; BEHARES, L. E.; BROVETTO, C. & CRESPI, L. P. Language Policies in Uruguay and Uruguayan Sign Language (LSU). *Sign Language Studies* 12.4: 519-542. 2012.; GERACI, C. Language Policy and Planning: The Case of Italian Sign Language. *Sign Language Studies* 12.4: 494-518. 2012.; QUADROS, R. M. de. Linguistic Policies, Linguistic Planning, and Brazilian Sign Language in Brazil. In *Sign Language Studies, Special Issue on Language Planning for Sign Languages*. 12.4: 543-564. 2012.; QUER, J. Legal pathways to recognition of sign languages: a comparison of the Catalan and Spanish sign language acts. *Sign Language Studies* 12.4: 565-582. 2012.; MEIR, Irit & SANDLER, Wendy. 2008. *A Language in Space*. The Story of Israeli Sign Language. New York, NY: Lawrence Erlbaum.

⁷ KLOSS, H. *Possibilities on Group Bilingualism: a report*. Quebec: International Centre for Research on Bilingualism. 1969.

-
- 8 Texto baseado em Leite e Quadros. *Línguas de sinais do Brasil: Reflexões sobre o seu estatuto de risco e a importância da documentação*. Estudos das Línguas de Sinais, Volume 2, Editora INSULAR, PGL-UFSC. 2013.
- ⁹ NONAKA, A. The forgotten endangered languages: Lessons on the importance of remembering from Thailand's Ban Khor Sign Languages. *Language in Society*, v. 33, p. 737-767. 2004.
- ¹⁰ Idem ao 9.
- ¹¹ Esse modelo tripartido foi apresentado por Nonaka (2004), a partir da proposta de James Woodward.
- ¹² QUADROS, R. M.; Karnopp, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed. 2004.
- ¹³ VILHALVA, Shirley. Índios surdos: mapeamento das línguas de sinais do Mato Grosso do Sul. Petrópolis: Arara Azul, 2012.
- ¹⁴ Quadros, R. M. de. *Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Editora ArtMed. 1997.; CAPOVILLA, F. C. (Org.) ; Raphael, W. D. (Org.) ; Mauricio, A. C. (Org.) . *Novo Deit-Libras: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em linguística e neurociências cognitivas*, Volumes 1 e 2 . ed. São Paulo, SP: Edusp, 2009.
- ¹⁵ No Brasil em fase de desenvolvimento, por exemplo com o SignWriting e a ELiS.
- ¹⁶ STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de Sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado*. Porto Alegre: Ufrgs, 2005.
- ¹⁷ CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica/ Louis-Jean Calvet; Tradução Marcos Marcionilo*. São Paulo: Parábola, 2002. Quarta edição: Agosto 2009.
- CALVET, Louis Jean: *As Políticas Linguísticas – Tradução: DE OLIVEIRA, Isabel Jonas Tenfen e BAGNO, Marcos*. São Paulo-SP: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- ¹⁸ Conforme Faulstich, Projeto CNPQ/Lattes Descrição do léxico da Língua de Sinais Brasileira - Libras (L1) mediante o contato com o português (L2), 2009 – atual.
- ¹⁹ PERLIN, G. “Identidades surdas.” In: SKLIAR, Carlos (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.; LADD, P. *In search of deafhood: towards an understanding of British deaf culture*. Tese (Doutorado em Estudos Surdos) – Universidade de Bristol, Bristol, 1998.; LADD, P. *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. 1. ed. Clevedon, Multilingual Matters. 2003.
- ²⁰ PERLIN, G. STUMPF, M. (Org.). *Um olhar sobre nós surdos*. Leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.
- ²¹ QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. e OLIVEIRA, J. Avaliação de surdos na universidade. Em *Diálogos entre Linguística e Educação*. Otilia Lizete de Oliveira Martins e Cátia Fronza. Editora da FURB. Blumenau. 2011.
- ²² Norma Surda é um termo cunhado por STONE, C. *Toward a Deaf Translation Norm*. Gallaudet University Press. Studies in Interpretation Series. 2009.
- ²³ Comissão constituída por meio da Portaria INEP n. 252, publicada no Boletim de Serviço, Inep, Brasília, v. 16, n. 07m, Edição Extra, p. 1/9, de 20 de julho de 2012. Esta comissão é composta de membros altamente especializados em suas áreas de atuação que fez duas recomendações de interesse à acessibilidade nas avaliações institucionais do INEP.
- ²⁴ FAULSTICH, E. Análise operacional de esquemas contextuais: o campo lexical e a moldura. *Acta Semiótica et Linguística*, v. 15, p. 191-200, 2010.

Nós, abaixo assinados, membros do GT instituído pela Portaria Nº1.060, de 30 de outubro de 2013 e demais colaboradores, concluímos a elaboração do documento SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E FORMAÇÃO BILÍNGUE DE PROFESSORES LIBRAS – PORTUGUÊS, no dia 27 de fevereiro de 2014. Estamos de acordo com o texto anexo, na expectativa de que o documento seja consolidado na Política Nacional a que se propõe implementar. Entendemos que as únicas alterações do documento serão relacionadas a correção gramatical.

NOME	INSTITUIÇÃO	CPF	ASSINATURA
MEMBROS DO GT			
Adriana da Silva Thoma			
Ana Regina e Souza Campello	UFRJ	465862457-53	<i>Ana Regina e Souza</i>
Carolina Ferreira Pêgo			
Gladis Teresinha Taschetto Perlin	UFSC	34957612004	<i>Gladis Perlin</i>
José Nilton de Sousa Filho	UNIDIME	498292463-53	<i>José Nilton de Sousa</i>
Nídia Regina Limeira de Sá			
Patrícia Luiza Ferreira Rezende	INES	009627616-99	<i>Patrícia Luiza</i>
Regina Maria de Souza	UNICAMP	021020038-16	<i>Regina Maria</i>
Ronice Muller de Quadros	UFSC	46792740004	<i>Ronice M. de Quadros</i>
Shirley Vilhalva	SEDEC/MS	294757751-53	<i>Shirley Vilhalva</i>
Vera Lúcia Gomes Carbonari			
Rosana Cipriano	MEC/SECTH	505710357-63	<i>Rosana</i>
Marlene de Oliveira Gotti	MEC/SECADI	185178461-68	<i>Marlene Gotti</i>
Enilde Leite de Jesus Faulstich	UnB	120402151-15	<i>Enilde Faulstich</i>
Janaina Thaines Moreira			
Solange Rocha			
COLABORADORES			
Valdo Ribeiro da Nóbrega			
Paulo André Martins			
Wilma Favorito			
Sandra Patrícia F do Nascimento	SEED/FEVRS	416.935.021-53	<i>Sandra Patrícia</i>
Cynthia Braga Silva	SEB/MEC	020.673.791-27	<i>Cynthia Braga</i>
Leticia Regiane da Silva Tobal	UFSC	002.246.680-05	<i>Leticia Regiane</i>
Maria Cristina Viana Laguna	FADERS	935442-660-49	<i>Maria Cristina</i>