

Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue

Teacher education and deaf education in Brazil: challenges for an educational bilingual proposal

Formación docente y educación para sordos en Brasil: desafíos para una propuesta educacional bilingüe

Graciele Marjana Kraemer

Professora doutora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
graciele.kraemer@gmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-5286-9611>

Luciane Bresciani Lopes

Professora mestra na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
lbresciani@gmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0002-4463-2021>

Virgínia Maria Zilio

Mestre pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.
maria.zilio@gmail.com
ORCID – <https://orcid.org/0000-0003-1166-7348>

Recebido em 17 de setembro 2019

Aprovado em 8 de julho de 2020

Publicado em 21 de agosto de 2020

RESUMO

No presente artigo, a partir de uma análise documental, objetiva-se sistematizar, discutir e problematizar os investimentos efetivados na formação docente para a educação de surdos. A pesquisa olha para os 20 anos da publicação do documento “A Educação que nós Surdos queremos”, elaborado por representantes da comunidade surda no evento que antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, no ano de 1999. O argumento principal pauta-se na compreensão de que os investimentos na educação de surdos são, por excelência, práticas de governamento que operam de formas distintas sobre a conduta dos sujeitos. Ao analisar os dados sobre os investimentos na formação docente em vista de uma educação bilíngue, percebe-se um efeito de ricochete. 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 de inclusão escolar. Dito de outro modo, há um processo de rebatimento das práticas de educação bilíngue previstas pela política de inclusão escolar. Com isso, os investimentos operados pelo Estado, considerando as reivindicações da comunidade surda pelo respeito à diferença, parecem cada vez mais reforçar a necessidade da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação bilíngue; formação docente; inclusão escolar.

ABSTRACT

From a documental analysis, this paper aims to systematize, discuss and problematize the investments made in teacher education for deaf education. The research considers the 20 years since the publication of the document "The education the deaf want", written by representatives of the deaf community in the meeting held before the Fifth Latin-American Congress of Bilingual Education in 1999. The main argument is grounded on the understanding that investments in deaf education, for excellence, are practices of government acting differently on subjects' lives. From the analysis of data on investments in teacher education for deaf education, it is possible to perceive a ricochet effect. Even though the policies reckon the demands of the deaf community and the deaf subjects' linguistic and cultural differences, they enforce the school inclusion policy. In other words, they rebound on the bilingual educational practices provided by the school inclusion policy. Hence, regarding the demands of the deaf community for respect for their difference, State investments seem to be increasingly strengthening the need for school inclusion.

Keywords: Bilingual education; teacher education; school inclusion.

RESUMEN

En este artículo, a partir de un análisis documental, se objetiva sistematizar, discutir y problematizar las inversiones realizadas en la formación docente para la educación de sordos. La investigación observa los veinte años de la redacción y publicación del documento "A Educação que nós Surdos queremos" elaborado por representantes de la comunidad sorda en el evento previo al V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngüe en 1999. El principal argumento se basa en el entendimiento de que las inversiones en educación de sordos son, por excelencia, prácticas de governmento que operan de diferentes maneras en la conducta de los sujetos. Analizando los datos sobre las inversiones en la formación docente en vista de la educación bilingüe, se percibe un efecto de rebote. Mismo que las políticas atiendan al reconocimiento de las demandas de la comunidad sorda y consideren la diferencia lingüística y cultural de los sujetos sordos, ponen en práctica la implementación de la política de inclusión escolar. En otras palabras, un proceso de rebatimiento de las prácticas de educación bilingüe previstas por la política de inclusión escolar. Así, las inversiones operadas por el Estado, considerando las demandas de la comunidad sorda por el respeto por la diferencia, parecen reforzar cada vez más la necesidad de inclusión escolar.

Palabras clave: Educación bilíngüe; formación docente; inclusión escolar.

Introdução

A partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault compreendemos a noção de governo como um conceito produtivo para pensar a educação em nosso presente. Segundo Gallo, "a noção de governo é central para a compreensão dos processos de subjetivação, sendo ela que, inclusive, faz a ponte entre o sujeito e o poder" (2018, p. 216). A noção de governo compreende a condução da conduta enquanto produto atual das circunstâncias e das possibilidades de sua produção no cenário social. Trata-se, assim, "de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a

partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada” (LOCKMANN, 2013, p. 57).

A gramática educacional das últimas três décadas institui a educação de todos como princípio a ser assumido pelos sistemas educacionais de diversos países do ocidente, dentre eles, o Brasil. A inclusão escolar de sujeitos com deficiência¹, alicerçada no princípio jurídico que estabelece a educação como direito humano básico e fundamento de uma sociedade justa e democrática, é compreendida como uma política educacional que apoia e acolhe a diversidade de todos os estudantes (UNESCO, 1990).

Cabe lembrar que as reformas educacionais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990 e financiadas pelo Banco Mundial (BM) pretendiam responder a quatro desafios: acesso, equidade, qualidade e diminuição das distâncias entre a reforma educativa e as reformas estruturais da economia. As recomendações atreladas às reformas financiadas pelo BM tinham em vista a otimização dos gastos públicos, definindo políticas e prioridades em termos de objetivos econômicos.

Nessa lógica, e a partir dos estudos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPq/Unisinos), entende-se que a inclusão escolar tem se constituído como um imperativo de Estado. Sob essa lente analítica, a inclusão materializa-se por sua condição de abrangência e seu caráter de imposição a todos como importante política da sociedade de mercado.

A efetivação de condições de acesso, permanência, desenvolvimento e aprendizagem para todos constitui-se como uma das diretrizes fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade. No que diz respeito à educação de surdos, a efetivação dessas condições reforça o movimento político dos sujeitos surdos demarcado no documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, de 1999. Passados 20 anos de sua elaboração, é possível perceber que a educação de surdos assume relevância na política educacional brasileira.

No presente artigo, a partir de uma análise documental, objetiva-se sistematizar, discutir e problematizar os investimentos efetivados na formação docente para a educação de surdos nestes 20 anos do citado documento. Compreende-se que os investimentos na educação de surdos são, por excelência, tecnologias de governo que operam de formas distintas sobre a conduta dos sujeitos.

O estudo é desenvolvido a partir da análise de dois conjuntos de materiais. No primeiro conjunto, analisa-se a legislação nacional conforme consta nos seguintes documentos: Lei

nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras; Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a lei de Libras; Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011, que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. O segundo conjunto de materiais compreende a formação prevista no curso de Letras Libras - Licenciatura, que teve seu início em 2006, e no curso de Pedagogia em uma perspectiva bilíngue e intercultural, com início em 2018.

Finda esta introdução, examina-se como a formação docente vem sendo operacionalizada para a educação de surdos a partir das políticas e documentos analisados. Parte-se de uma sistematização e análise das formações para a educação de surdos, conforme está prevista no Plano Viver sem Limites, e investe-se analiticamente na problematização da manutenção de espaços educacionais organizados em uma perspectiva bilíngue diante dos investimentos na formação docente. Esta discussão encaminha para a finalização do estudo, apontando lacunas e demandas que requerem olhar atento ao que vem sendo produzido em termos de educação bilíngue, considerando-se a política de inclusão escolar.

A política de inclusão escolar

Em nosso país, o movimento político pela inclusão escolar de sujeitos com deficiência vem intensificando-se desde o início da primeira década do século XXI. Contudo, esse movimento ganha importante acento jurídico a partir da promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) –, a qual estabelece que a inclusão deve ser promovida e efetivada em todos os espaços, públicos e privados. Pelo estipulado na LBI, objetiva-se “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º).

A normativa legal que estabelece a inclusão escolar de pessoas com deficiência como direito jurídico em nosso país não é produto de uma política nacional específica, resultando de políticas organizadas por organismos multilaterais, como a Unesco, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Essa normativa institui uma reconfiguração no léxico da formação dos sujeitos, considerando que “toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015, Art. 4º). Assim, nosso país inscreve sua política educacional na agenda estabelecida pelo movimento global Educação para Todos, que, desde a década

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

de 1990, instituiu-se como o “mais importante compromisso com a educação” (UNESCO, 2015, p. 1). A partir de uma “nova visão para a educação”, que tem por premissa para o próximo decênio “transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento”, os Estados têm sido convocados a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1).

A universalização da educação para todos constitui-se como ordem discursiva de políticas e práticas educacionais. A educação deve estar ao alcance de toda a população, uma vez que todos somos “produzidos como subjetividades que precisam se mobilizar permanentemente para conquistar condições de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo da sociedade contemporânea” (MENEZES, 2011, p. 171). A inclusão escolar, desse modo, operacionaliza processos de subjetivação inscritos em uma Razão de Estado que constitui subjetividades inclusivas (MENEZES, 2011).

Pelos investimentos que vêm sendo operados na efetivação de um processo educacional inclusivo, observa-se “a instauração de uma rede de sanções, estímulos e comprometimentos que tem o efeito de produzir funcionamentos psíquicos de um novo tipo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 322). Portanto, “a escola, decifrada pela forma econômica do mercado, por sua vez, funciona como um aparelho de biorregulação que produz subjetividades individuais e sociais emaranhadas no modo de vida neoliberal” (RESENDE, 2018, p. 12). Na condição de inscrição da vida, o neoliberalismo, como racionalidade econômica governamental, não apenas implica questões do campo econômico, como também constitui formas subjetivas humanas. Sua extensão a distintos contextos inscreve “a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

A partir de uma correspondência cada vez mais articulada entre o governo de si e o governo da sociedade, constitui-se uma atmosfera que “é inclusiva, e sua expansão pelos diferentes setores e espaços tem constituído diferentes formas de ser e de viver na atualidade” (FRÖHLICH; LOPES, 2018, p. 998). Na tônica da inclusão escolar, o Estado assume a necessidade de “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional” (BRASIL, 2014, p. 56). Cabe considerar que essa política “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando

constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1).

A política de inclusão escolar dos sujeitos com deficiência não pode ser compreendida como uma forma de resolução do problema da exclusão dessa parcela populacional. Muito pelo contrário, ela abre possibilidades de negociação, de contestação e de lutas em prol da participação desses sujeitos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). O princípio balizador da política de inclusão encontra-se em investimentos graduais para que a totalidade dos indivíduos, mesmo que posicionados em níveis e condições de participação diferenciados, possa estar ativa e incluída nas engrenagens educacionais, nas redes sociais e no contexto econômico.

Investimentos na formação docente para a educação de surdos no Brasil

O documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” (FENEIS, 1999) foi produzido por lideranças da comunidade surda durante o Pré-Congresso de 1999. Esse evento antecedeu o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre (RS). Segundo Lopes (2007, p. 33), o documento apresentava a explanação sobre o modo “como os surdos gostariam de ser narrados; diretrizes surdas para educação (desde a educação infantil); discussões acerca da Língua Brasileira de Sinais; o direito a intérpretes e a necessidade do reconhecimento, pelo Estado, da LIBRAS como uma língua oficial”.

Nestes 20 anos desde a elaboração do documento, a educação de surdos tem crescido em importância na política educacional brasileira, em vista das ações políticas empreendidas para formação nos diferentes níveis de ensino. Com a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e com o Decreto nº 5.626/05, que a regulamenta, uma série de conquistas passam a ser asseguradas. Dentre elas, destacam-se: a inclusão da Libras como atividade formativa obrigatória em cursos de formação de professores; a formação de professores de Libras e de tradutores e intérpretes de Libras nos cursos de Letras-Libras; o exame nacional para certificação da proficiência linguística em Libras, o PROLIBRAS; e a formação em Pedagogia com ênfase na educação bilíngue.

A educação de surdos, pensada e gestada em uma perspectiva bilíngue para alunos surdos, tem sido pautada na construção de planos e políticas educacionais e sociais em nosso país. A exemplo disso, salienta-se o que asseguram os textos legais do Plano

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite e do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). O primeiro documento, Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, estabeleceu metas para promover a inclusão e a formação de grupos historicamente excluídos do sistema educacional, incluindo as pessoas surdas. Dentre as metas estabelecidas no Plano para a formação no ensino superior dos surdos e para a educação de surdos, está a criação de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue e de 27 cursos de Letras-Libras.

No segundo documento citado, PNE (BRASIL, 2014), efeito da discussão e produção em âmbito nacional de um plano decenal, destaca-se a referência à educação bilíngue para os 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 que avaliam a “qualidade da educação bilíngue para surdos”; e c) Meta 4.7, que garante a educação bilíngue, ofertando a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos e com deficiência auditiva, de 0 a 17 anos. Essa oferta deve ser efetivada 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” (BRASIL, 2014).

As metas previstas no PNE (BRASIL, 2014) refletem a luta política sistematizada no documento “A Educação que Nós Surdos Queremos” (FENEIS, 1999). Nele, dentre outras questões, propõe-se “o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo”, assegurando o direito desse sujeito de aprender a língua de sinais, a língua portuguesa e outras línguas (FENEIS, 1999, p. 2). Ainda, no referido documento, destaca-se a necessidade de considerar o conhecimento em língua de sinais dos professores de surdos, bem como a formação e atualização dos professores ouvintes, “de modo a assegurar qualidade educacional” (FENEIS, 1999, p. 5).

Para a promoção de uma educação bilíngue, ainda não nomeada nestes termos em meados dos anos de 1990, verifica-se a efetivação de formações em nível superior que em parte atendem às demandas da comunidade surda, sendo colocadas em funcionamento para a inclusão. A seguir, apresentam-se os cursos, analisados dentro da lógica que pretendia o documento de 1999, e seus efeitos na educação dos surdos em nosso país no presente.

Letras-Libras

O curso Letras Libras foi constituído pela licenciatura para formação de professores de Libras e pelo bacharelado para formar tradutores e intérpretes de Libras e Português. A iniciativa de desenvolver tal curso foi da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em articulação com o Ministério da Educação (MEC) e outras instituições conveniadas. Além da UFSC, outras 20 universidades ofereceram o curso, que teve aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da CAPES. Com o intuito de democratizar o processo formativo desses profissionais, o curso foi oferecido na modalidade a distância no ano de 2006, envolvendo nove polos no Brasil². A formação oferecida aos professores, habilitados para o ensino de Língua Brasileira de Sinais, está prevista pela perspectiva dos próprios surdos, assim como a formação de tradutores e intérpretes, que são “preparados para fazerem traduções e interpretações de Libras e Português em uma perspectiva cultural” (QUADROS, 2014, p. 5). Estar balizado por tal perspectiva significa estar de acordo com a educação requerida pelos surdos, fazendo uma referência ao documento de 1999 – uma educação bilíngue que respeita a diferença linguística surda, observando as particularidades que ela abarca.

Esses cursos foram uma “proposição para atender tanto às demandas pela inclusão dos surdos na educação como para o oferecimento de Libras nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 9). Tal medida atende ao previsto no Decreto nº 5.626/2005 e garante a acessibilidade aos surdos por meio da difusão e facilitação do acesso à Libras. Em 2005, com a aprovação do curso em todas as instâncias da UFSC e no MEC, foram constituídas, em nível nacional, as primeiras turmas desse curso. Os cursos Letras Libras, na modalidade a distância, titularam suas primeiras turmas entre 2010 e 2012, como um projeto especial, formando um “total de 389 alunos licenciados em 2010, 312 bacharéis e 378 licenciados em 2012” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 10). Segundo análise desenvolvida por Quadros e Stumpf (2014), essa área de formação inova os processos educacionais que englobam a formação dos sujeitos surdos. Até o final da primeira década do século XXI, ainda era pequeno o quadro de profissionais formados para as demandas da educação de surdos.

Ainda que atualmente exista a oferta do curso Letras Libras Licenciatura por diversas instituições, o destaque ao curso da Universidade Federal de Santa Catarina justifica-se por ser ele pioneiro no Brasil. Ao verificar sua grade curricular, observa-se a oferta de

disciplinas em três eixos: 1) Formação básica; 2) Formação específica; e 3) Formação pedagógica.

No eixo de formação básica, ressaltam-se as disciplinas de estudos linguísticos, além de conteúdos comuns ao curso de Letras, como Fonética e Fonologia, Morfologia e Sintaxe. As disciplinas de aquisição da Língua Brasileira de Sinais, nos diferentes níveis, estão previstas no eixo de formação específica. Neste segundo eixo, são ofertadas disciplinas com foco na formação específica para licenciatura e bacharelado, como História da Educação dos Surdos e Fundamentos da Educação de Surdos, em que são estudados a história dos surdos e de sua educação, direitos humanos, legislação e políticas, entre outros; Teoria da Educação e Estudos Surdos, em que se estudam os Estudos Surdos a partir dos Estudos Culturais. No que se refere à formação de bacharéis, destacam-se as disciplinas de Tradução e Interpretação da Língua de Sinais e Estudos da Tradução.

Tais disciplinas apresentam proposições coincidentes com o Documento de 1999, que demanda, na seção referente a políticas e práticas educacionais para surdos, “promover a conscientização sobre questões referentes aos surdos” (FENEIS, 1999, p.2). Em parte, essa configuração formativa dos egressos do curso corresponde ao que se previa no Documento de 1999, ou seja, “conhecer a história surda e seu patrimônio, os quais proporcionam o estabelecimento de sua identidade surda” (FENEIS, 1999, p.8). Esse aspecto histórico é previsto no componente curricular do curso que trata da história sobre os surdos e sua educação.

No eixo de formação pedagógica, ressaltam-se disciplinas de cunho metodológico para a formação docente. Estas demarcam o foco no ensino da língua visual, como previsto na disciplina de Metodologia de Ensino em Literatura Visual. Mais uma vez, observa-se que a configuração da grade curricular objetiva atender à demanda do Documento de 1999, ou seja, “assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual” (FENEIS, 1999, p.3). Para a formação de tradutores e intérpretes, o terceiro eixo apresenta disciplinas de Laboratório de Interpretação. Para ambas as certificações, os estágios finais também são contemplados neste eixo.

Dado tal contexto formativo, e considerando dados de pesquisas desenvolvidas, torna-se possível problematizar a situação dos profissionais formados para atuação em contextos educacionais. Lacerda (2018), ao apresentar dados referentes ao contexto dos profissionais da educação de surdos, evidencia um deslocamento dos professores surdos que atuavam em escolas de surdos para instituições de ensino superior. Dito de outro

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

modo, segundo pesquisa desenvolvida pela autora, os profissionais que estariam em escolas para surdos, com foco na demanda educacional de surdos e no ensino de Libras como primeira língua (L1), considerando a sua formação específica, deslocando-se para atuarem em contextos de ensino superior e atuado no ensino de Libras para ouvintes como segunda língua (L2). Assim, se, por um lado, o ensino superior passa a ter profissionais capacitados no ensino de Libras, por outro, a escola de surdos perde os profissionais surdos.

A escola de surdos é um lugar de referência para a comunidade surda, também por isso que escola e comunidade estão geralmente vinculadas quando tratamos de educação de surdos. É possível compreender, a partir desses argumentos, as razões de surdos militarem em defesa da escola e da comunidade surda (MELLO, 2011) e pela presença de professores surdos atuando em escolas de surdos, pauta de reivindicação já em 1999.

Articulado à reivindicação por espaços de formação docente de surdos e para surdos, Quadros e Stumpf (2014, p. 34) afirmam que o investimento em formação de surdos possibilita que estes tornem-se “atores da educação de surdos, ou seja, os primeiros surdos com formação para atender e decidir a educação dos próprios surdos”. Isso significa que “surdos devidamente qualificados passam a integrar o movimento dos surdos e, a partir disso, surgem as propostas sobre o que eles querem para a Educação de Surdos” (QUADROS; STUMPF, 2014, p. 34).

Se, em 1999, a reivindicação reforça que a educação de surdos deve ser aquela que os surdos querem, pensada por surdos e para surdos, certamente não é a partir de um único investimento em formação docente que se alcança o objetivo de promover uma perspectiva educacional bilíngue. Nesse sentido, apresenta-se a proposta do curso de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue.

Pedagogia Bilíngue

A partir do Plano Viver sem Limites, foi implementado, no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o curso de Pedagogia – Licenciatura na modalidade a distância. A oferta inicialmente previa a criação de oito polos³, localizados nas cinco regiões do país, com a expectativa de formação de 240 estudantes. Atualmente, são 13 polos⁴ com matrículas nos anos de 2018 e 2019, conforme tabelas a seguir:

Quadro 1 – Número de matrículas no curso de Pedagogia/INES (2018)

INSTITUIÇÕES	SURDOS	OUVINTES	TOTAL POR POLO
IFG	10	19	29
IFSC	9	22	31
INES	15	16	31
UEPA	22	8	30
UFAM	11	21	32
UFBA	18	13	31
UFC	22	9	31
UFGD	6	26	32
UFLA	13	20	33
UFPB	23	13	36
UFPR	11	20	31
UFRGS	12	20	32
UNIFESP	19	10	29
Totais	191	217	408

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras⁵ (2020).

Quadro 2 – Número de matrículas no curso de Pedagogia/INES (2019)

INSTITUIÇÕES	SURDOS	OUVINTES	TOTAL POR POLO
IFG	13	38	51
IFSC	2	16	18
INES	5	25	30
UEPA	15	14	29
UFAM	6	33	39
UFBA	14	14	28
UFC	22	18	40
UFGD	0	34	34
UFLA	9	49	58
UFPB	8	23	31
UFPR	6	22	28
UFRGS	10	21	31
UNIFESP	9	25	34
Totais	119	332	451

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras (2020).

Conforme Projeto Político Pedagógico do curso (PPP) (INES, 2015), o objetivo geral do curso era formar professores e gestores educacionais surdos e ouvintes para atuação “na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão escolar em espaços não formais” (INES, 2015, p. 9). Ainda como objetivo do curso, vê-se a ênfase dada à garantia da educação pública e de qualidade pautada em uma perspectiva bilíngue que entende os sujeitos surdos a partir de uma lógica cultural.

No que tange à organização e ao funcionamento pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia, observa-se a presença de distintos profissionais: professor-autor, professor-mediador e professor-avaliador. Diferentemente da ideia de uma formação no modelo de

Educação a Distância (EaD) tradicional, a proposta de curso promovida pelo INES alinha-se com o que os organizadores denominam de educação online. Trata-se de um modelo de EaD desenvolvido integralmente no ambiente virtual de aprendizado. O currículo do curso está organizado em três núcleos: 1) Estudos Básicos; 2) Aprofundamento e Diversificação de Estudos; e 3) Estudos Integradores.

O Núcleo de Estudos Básicos compreende as atividades formativas relacionadas com linguagem, discurso e especificidades linguísticas. Neste núcleo, apontam-se as seguintes disciplinas ofertadas: Estudos Surdos; Estudos Culturais; História da Educação dos Surdos; Educação Bilíngue; Letramento em Contextos Bilíngues. Tais disciplinas, segundo a análise, apresentam uma relação com alguns itens do Documento de 1999, os quais previam a formação e atualização de professores para a educação de surdos, incluindo o “conhecimento da cultura, comunidade e língua dos surdos” (FENEIS, 1999, Item 47). Além disso, previa-se a garantia de “currículo específico sobre todas as implicações da surdez (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre língua de sinais (estrutura, morfologia, sintaxe...)” (FENEIS, 1999, item 117).

No Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, são desenvolvidas atividades formativas para o conhecimento do trabalho docente. Neste núcleo, destacam-se as disciplinas que compreendem a organização política e pedagógica da educação. Já no terceiro núcleo, estão previstos os Estudos Integradores, relacionados a estágios curriculares e atividades que integram pesquisa e trabalho científico. Sobre o desenvolvimento dos estágios supervisionados, a matriz pedagógica do curso aponta para uma atuação em contextos escolares que tenham surdos no ambiente escolar, seja em escola específica de atendimento aos surdos, seja em escolas comuns.

A formação em nível superior e a inserção da língua de sinais nos currículos da educação de surdos, requerida no Documento de 1999, que previa a presença dos professores surdos em vista da educação bilíngue, passam a ser implantadas a serviço de uma educação bilíngue no ensino comum. Com isso, a perspectiva de uma educação bilíngue promove a política de inclusão de surdos em escolas comuns em detrimento de uma pedagogia para a diferença. Essa discussão será desenvolvida de forma mais aprofundada na seção que segue.

Efeitos das políticas de formação docente para a educação bilíngue: problematizações que permanecem

Ao 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 os sujeitos surdos das escolas de surdos, sejam eles docentes ou discentes. A referência a escolas de surdos diz respeito principalmente ao contexto do estado do Rio Grande do Sul, no qual se observa, conforme o Relatório do Projeto Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2018), uma diminuição no número de matrículas em escolas de surdos. O Relatório acompanhou 13 escolas entre os anos 2011 e 2016 e constatou, a partir de uma média de matrículas de alunos em diferentes níveis escolares, a diminuição de 794 para 674 matrículas. Em contraste, a partir de indicadores divulgados pelo Ministério da Educação, observa-se o crescimento no número de alunos surdos em condição de inclusão (KARNOPP, KLEIN, LUNARDI-LAZZARIN, 2018).

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, 2018). Essa questão também foi recorrente na análise do relatório elaborado pelo GIPES, no qual as pesquisadoras afirmam 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, vale mencionar 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, o número era de 174 professores surdos⁶ atuando em instituições públicas de ensino superior. Ela sublinha a importância deste número como uma “possibilidade de mostrar uma

forma de significação e de representações dos professores surdos depois de luta pelo documento reconhecido em 1999” (REIS, 2015, p. 34).

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, ensinam-se 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. No trabalho desenvolvido por Klein e Santos (2015, p. 24), as autoras analisam produções sobre a disciplina de Libras nos currículos das instituições de ensino superior, observando uma forte presença de discursos sobre “a necessidade de se falar sobre a disciplina de Libras, seja em termos políticos, curriculares, didáticos ou mesmo sobre perfil dos professores e a formação dada aos alunos desta disciplina”, sem que se perceba uma problematização do ensino de Libras como primeira e/ou segunda língua.

Portanto, analisando-se os dados de investimentos na formação docente em vista de uma educação bilíngue, percebe-se um “efeito de ricochete” (GRAFF, 2016, p. 28). Esse efeito de ricochete está implicado com as políticas 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 de inclusão escolar. 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 da comunidade surda pelo respeito à diferença, parecem cada vez mais reforçar a necessidade da inclusão escolar.

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 inclusivo para a produção de um processo educacional bilíngue.

Referências

BALL, Stephen J. MAGUIRE, Meg. BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Belo Horizonte: UEPG, 2016.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146**, de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **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, dezembro de 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília, abril 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FENEIS. **A Educação que nós Surdos Queremos**. Porto Alegre, 1999 (Digitado).

FROHLICH, Raquel; LOPES, Maura Corcini. Serviços de apoio à inclusão escolar e a constituição de normalidades diferenciais. **Revista Educação Especial**, v. 31, 2018, p. 995-1008.

GALLO, Silvio. A educação entre o governo dos outros e o governo de si. In: RESENDE, Haroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: A arte neoliberal de governar e a educação. São Paulo: Intermeios, 2018, p. 211-226.

GRÄFF, Patrícia. **Identidades culturais na educação escolar**: estratégias de governamento identitário. 2017. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ministério da Educação. Brasília, 2015.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. **Relatório de Pesquisa**. Edital Universal 2014, CNPq. Porto Alegre, 2018. 51p. (Texto digitado).

KLEIN, Madalena; SANTOS, Angela Nediane do. Disciplina de Libras: o que as pesquisas acadêmicas dizem sobre a sua inserção no ensino superior? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 9-29, Set./Dez. 2015.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação de surdos no Brasil hoje: efeitos das políticas públicas pós decreto 5626/2005. Apresentação **X Fórum Estadual de Educação de Surdos**. UFRGS, Porto Alegre, 2018.

LOCKMANN, Kamila. A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, Vanessa Scheid Santana de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola**: fronteiras nas formas de ser surdo. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2011.

MENEZES, Eliana. Da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. In: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Letras LIBRAS: ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014. p. 9-35.

REIS, Flaviane. **A docência na educação superior**: narrativas das diferenças políticas de sujeitos surdos. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2015.

RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault - Apresentação A arte Neoliberal de Governar e a Educação. In: RESENDE, Haroldo de. **A arte Neoliberal de Governar e a Educação**. São Paulo: Intermeios, 2018. p. 11-14.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: preparando alunos para os desafios do século XXI, 2015.

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

Notas

¹ No presente trabalho, optamos por utilizar a expressão “sujeitos com deficiência” para nos referirmos ao público-alvo da Educação Especial, ou seja, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme previsto pela *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008.

² Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Ceará (UFC); Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Universidade de Brasília (UnB); Instituto Federal de Goiás (IFG); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); e Universidade de São Paulo (USP).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X40063>

³ Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (INES, 2015, p. 27).

⁴ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES); Instituto Federal de Goiás – Campus Aparecida de Goiânia (IFG); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Palhoça Bilíngue (IFSC); Universidade do Estado do Pará (UEPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Ceará (UFBA); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de São Paulo – Campus Guarulhos (UNIFESP).

⁵ Dados informados pela coordenação do curso de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

⁶ Números por estado da federação: Alagoas (1); Amazonas (5); Amapá (3); Bahia (1); Ceará (17); Distrito Federal (7); Espírito Santo (1); Goiás (5); Mato Grosso (3); Mato Grosso do Sul (4); Minas Gerais (16); Pará (5); Paraíba (6); Paraná (9); Pernambuco (8); Rio Grande do Norte (4); Rio Grande do Sul (30); Rio de Janeiro (15); Rondônia (4); Santa Catarina (21); São Paulo (4); Sergipe (1); e Tocantins (3). O número de professores é referente a todas as IES e IFS de cada estado.

Correspondência

Graciele Marjana Kraemer – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Paulo Gama, 110, Porto Alegre, Rio Grande do Sul – Brasil.

CEP: 90040-060



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)